

# תהול ארסיו

כתב עת למחול בישראל  
**DanceToday**  
The Dance Magazine of Israel



# קול קורא למאמרי מחקר

## שיעברו הערכת עמיתים (רפרנטורה)

מערכת לרפרנטורה: ד"ר ילי נתיב, ד"ר שרי אלרון, ד"ר רות אשל (יו"ר)

חוקרים מוזמנים לשלוח הצעות למאמרים על מחול, שיש בהם מחקר או הסתכלות חדשה על התחום. ההצעה תכלול כותרת זמנית ותמצית הנושא (כ-150 מילים).

יש לשלוח את ההצעה אל ד"ר רות אשל [eshel.ruth@gmail.com](mailto:eshel.ruth@gmail.com).

חוקר שמאמרו המלא יתקבל, לאחר שעבר הערכת עמיתים, יגיש את הגרסה הסופית בעברית ובאנגלית.

המאמרים באנגלית יגבירו את שיתוף הפעולה בין החוקרים בישראל לעמיתיהם בחו"ל, ויאפשרו לכתב העת למצוא את מקומו באוניברסיטאות ובמכוני מחקר בעולם.



להקת מריה קוני, צילום: גדי דגון

## יומני מחול

אתר המחול של רות אשל

[israeldance-diaries.co.il](http://israeldance-diaries.co.il)

האתר יומני מחול הוא מאגר ידע למחקרים ולמאמרים איכותיים על מחול בכלל, ועל מחול בישראל בפרט. הוא משמש אכסניה לכתבי העת שנתון מחול בישראל (1975-1990) בעריכת גיורא מנור, רבעון מחול בישראל (1992-2000) בעריכת גיורא מנור ורות אשל, מחול עכשיו - כתב עת למחול (2003 ואילך) בעריכת רות אשל, וכן לספרים, לתיעוד ולביקורת.

# קוראים יקרים

גיליון זה של *מחול עכשיו* הוא הראשון הערוך כולו ככתב עת אקדמי. הוא כולל שלושה מאמרים שעברו הערכת עמיתים, מדור ספרים חדשים וסקירת כנסים שנערכו בישראל השנה. מקום נכבד בגיליון מוקדש להקמת ארכיון בת-שבוע.

על הצורך במתן במה ישראלית למחקרים אקדמיים שעברו הערכת עמיתים עמדנו כבר בגיליון 24, שחלקו הראשון היה במתכונת הרגילה וחלקו השני כלל מאמרים שעברו הערכת עמיתים. הפעם החלטנו לעשות הפרדה בין *מחול עכשיו* במתכונת האקדמית לבין *מחול עכשיו* שימשיך לצאת לאור במתכונת המוכרת.

למרות העלייה במספרם של החוקרים המתמקדים במחול בשנים האחרונות, ואף על פי שקולם נשמע במסגרת האגודה הישראלית (החדשה) לחקר המחול, עדיין יש לקדם סוגת כתיבה זו. אנו מקווים שעידוד כתיבה אקדמית וחשיפה של מחקרים מקוריים יתרמו להעשרת התחום ולהעלאת רמת הכתיבה האקדמית על מחול. בשלב זה החלטנו שלא להתמקד בנושא ספציפי, אלא לאפשר לכתב העת להיות במה המשקפת את המחקר מגוון הנעשה כיום בארץ.

בעקבות קול קורא שפירסם *מחול עכשיו* הגיעו לוועדה הצעות שונות לכתיבת מאמרים, לצורך הערכה ראשונית. כעבור חודשיים, כשהגיעו לידינו המאמרים המלאים, שלחה אותם הוועדה לשני מומחים בתחום, כדי לקבל את חוות דעתם. שמם של מחברי המאמרים לא היה ידוע למומחים שסקרו אותם. כמקובל בכתבי עת אקדמיים בעולם, רק חלק מהמאמרים אושרו על ידי המומחים, לאחר דרישה לתיקונים והשלמות. לצערנו, לא כל המומחים יכלו להקדיש די זמן לקריאת המאמרים והם החליטו לפרוש מתפקיד זה, לפחות זמנית.

בהשוואה לגיליונות קודמים, בגיליון הנוכחי יש יותר מאמרים המופיעים גם בגרסה אנגלית, מתוך כוונה להפיץ את כתב העת בספריות ובארכיונים של מוסדות אקדמיים מובילים בעולם. אנו מאמינות שכך אפשר יהיה לחזק ולהעמיק קשרים ושיח בין חוקרים ישראלים לעמיתיהם בעולם.

הקשיים שעמם אנו מתמודדים רבים. הם נובעים, בין השאר, מממדיה המצומצמים יחסית של קהילת חוקרי המחול בישראל. המומחים מסכימים להקדיש מזמנם להערכת המאמרים ולשיפוטם ללא תמורה כספית, מתוך הכרה בחשיבות העניין. אנו מאמינות שככל שיותר חוקרים בעלי ניסיון במחקר, בהגות ובכתיבה יראו בכתב העת בית לפרסומיהם, נוכל להוציא יותר גיליונות נפרדים במתכונת אקדמית ולהגדיל את מספר המאמרים ואת איכותם. אנחנו בתחילת הדרך.

בברכה,

ד"ר שרי אלרון, ד"ר יעל (ילי) נתיב, ד"ר רות אשל (יו"ר)  
ועדה אקדמית / מערכת *מחול עכשיו*

בשער: *חוליה* מאת רות זיו-איל  
רקדנית יוצרת: יעל תורגמן  
צילום: גל דרן

**מחול עכשיו**  
כתב עת למחול, גיליון 26, אוגוסט 2014  
**DanceToday**  
The Dance Magazine of Israel

עורכת: ד"ר רות אשל  
eshel.ruth@gmail.com  
dance.today.israel@gmail.com  
מערכת: ד"ר רות אשל, נאוה צוקרמן,  
ד"ר דן רונן, יעל מירו, שרי כץ-זכרוני,  
יונת רוטמן, עינב רוזנבליט, רונית זיו  
ועדה מייעצת לרפרנטורה: ד"ר רות אשל,  
ד"ר שרי אלרון, ד"ר ילי נתיב  
עיצוב גרפי: דור כהן  
עריכה לשונית: רן שפירא  
הדפסה וכריכה: א.א.א. הדפסות  
מו"ל: תיאטרון תמונע  
כתובת: רחוב שונצינו 8,  
תל-אביב 61575  
טלפון: 03-5611211  
פקס: 03-5629456  
www.tmu-na.org.il  
tmu-na@tmu-na.org.il  
מכירות: תיאטרון תמונע  
03-5611211, ניתן להזמין את הגיליון  
בטלפון ולשלם בכרטיס אשראי.  
הגיליון יגיע לביתך בדואר  
למוסדות: תיאטרון תמונע, 03-5611211  
הרבעון יוצא לאור בתמיכת:



המערכת אינה אחראית לתוכן המודעות  
© כל הזכויות שמורות  
ISSN 1565-1568

דבר העורכים 1

**מאמרי מחקר שעברו הערכת עמיתים**

כותבות את הגוף - נעות את המלים. פערים ופרדוקסים בכתיבת-גוף  
ובאימפרוביזציה במחול | תמר שר-שלום 3

"חיבור של מעלה ומטה": תפישות ועמדות של מורות למחול  
שומרות מצוות כלפי הוראת אמנות המחול לתלמידים בחינוך  
הממלכתי-הדתי | טליה פרלשטיין 15

חקר מקרה: הטמעת אמצעים חזותיים ודיגיטליים בתוכנית הלימודים  
במקצוע תולדות המחול במגמות המחול בישראל | הילית וסרברוט 24

**כנסים**

כנס דבר היוצר: מניפסט | רן בראון 32

"מניפסטים": ראיון עם רן בראון | גבי אלדור 34

מחשבות בעקבות פסטיבל הקונטקט-אימפרוביזציה  
בקייב | אריה בורשטיין 36

נעים בין לוקליות, גלובליות וגלוקליות: מחול תיאטרלי ישראלי  
בעידן הגלובליזציה | מילכה לאון 38

**ספרים חדשים**

*מועדים למחול - אסופת ריקודים במעגל השנה*, מאת תרצה ספיר  
ושלומית עופר | שירי לילוס 41

*Embodying Hebrew Culture - Aesthetics, Athletics and Dance  
in the Jewish-Community of Mandate Palestine*  
by Nina S. Spiegel | יונת רוטמן 43

*הבא לי גורלי* מאת רנה שרת | אורה ברפמן 45

דפים מתוך הספר: *שער ראשון: המרווח* | ליאת דרור 47

בכורות - ינואר עד יוני 2014 | בעריכת אדווה קידר 49

**ארכיונים**

הקמת ארכיון להקת המחול בת-שבע | איריס לנה 52

Batsheva Dance Company Archive Project (In English) | Iris Lana 61

*Festive Dances: Collection of Dances within the Yearly Cycle*  
by Tirza Sapir and Shlomit Ofer (In English) | Shiri Lilos 64

*Women's Bodies in Writing and Words in Motion: Gaps and  
Paradoxes in Writing the Body as a Text and in Dance*  
Improvisations (In English) | Tamar Sar-Shalom 79

"A Connection of the Upper and the Lower Spheres":  
Perceptions and Positions of Observant Dance Teachers  
Towards the Teaching of Dance to Pupils in the Israeli  
General-religious Education | Talia Perlshtein 91

92 Table of Contents

**מאמרי מחקר שעברו הערכת עמיתים**

**כותבות את הגוף -  
נעות את המלים  
פערים ופרדוקסים בכתיבת-גוף  
ובאימפרוביזציה במחול**

תמר שר-שלום

**תקציר**

מאמר זה מבקש לבחון את אופני הגישור על הפער שבין הגוף והשפה, כפי שהם מתקיימים בשתי זירות; האחת - נשים יוצרות (בתחומי אמנות שונים) שניאותו "לכתוב את גופן", לנסות ולהנכיח את חוויית גופן בטקסט מילולי. השנייה - יוצרות מחול פוסט-מודרניות, אשר עושות שימוש ייחודי בשפה המילולית כדי להרחיב ולשכלל את השפה הגופנית-התנועתית. בשתי הזירות קיימות נשים שעוסקות ביצירה, אלא שהן פועלות בכיוונים מנוגדים כביכול; אלה "כותבות את הגוף" כטקסט מילולי על דף, ואלה "מניעות את המלים" בגופן-תנועתן.

מאמר זה מבקש לבחון את אופני הגישור על הפער שבין הגוף והשפה, כפי שהם מתקיימים בשתי זירות; האחת - נשים יוצרות (בתחומי אמנות שונים) שניאותו "לכתוב את גופן", לנסות ולהנכיח את חוויית גופן בטקסט מילולי. השנייה - יוצרות מחול פוסט-מודרניות, אשר עושות שימוש ייחודי בשפה המילולית כדי להרחיב ולשכלל את השפה הגופנית-התנועתית. בשתי הזירות קיימות נשים שעוסקות ביצירה, אלא שהן פועלות בכיוונים מנוגדים כביכול; אלה "כותבות את הגוף" כטקסט מילולי על דף, ואלה "מניעות את המלים" בגופן-תנועתן.

מאמר זה מבקש לבחון את אופני הגישור על הפער שבין הגוף והשפה, כפי שהם מתקיימים בשתי זירות; האחת - נשים יוצרות (בתחומי אמנות שונים) שניאותו "לכתוב את גופן", לנסות ולהנכיח את חוויית גופן בטקסט מילולי. השנייה - יוצרות מחול פוסט-מודרניות, אשר עושות שימוש ייחודי בשפה המילולית כדי להרחיב ולשכלל את השפה הגופנית-התנועתית. בשתי הזירות קיימות נשים שעוסקות ביצירה, אלא שהן פועלות בכיוונים מנוגדים כביכול; אלה "כותבות את הגוף" כטקסט מילולי על דף, ואלה "מניעות את המלים" בגופן-תנועתן.

מאמר זה מבקש לבחון את אופני הגישור על הפער שבין הגוף והשפה, כפי שהם מתקיימים בשתי זירות; האחת - נשים יוצרות (בתחומי אמנות שונים) שניאותו "לכתוב את גופן", לנסות ולהנכיח את חוויית גופן בטקסט מילולי. השנייה - יוצרות מחול פוסט-מודרניות, אשר עושות שימוש ייחודי בשפה המילולית כדי להרחיב ולשכלל את השפה הגופנית-התנועתית. בשתי הזירות קיימות נשים שעוסקות ביצירה, אלא שהן פועלות בכיוונים מנוגדים כביכול; אלה "כותבות את הגוף" כטקסט מילולי על דף, ואלה "מניעות את המלים" בגופן-תנועתן.

מאמר זה מבקש לבחון את אופני הגישור על הפער שבין הגוף והשפה, כפי שהם מתקיימים בשתי זירות; האחת - נשים יוצרות (בתחומי אמנות שונים) שניאותו "לכתוב את גופן", לנסות ולהנכיח את חוויית גופן בטקסט מילולי. השנייה - יוצרות מחול פוסט-מודרניות, אשר עושות שימוש ייחודי בשפה המילולית כדי להרחיב ולשכלל את השפה הגופנית-התנועתית. בשתי הזירות קיימות נשים שעוסקות ביצירה, אלא שהן פועלות בכיוונים מנוגדים כביכול; אלה "כותבות את הגוף" כטקסט מילולי על דף, ואלה "מניעות את המלים" בגופן-תנועתן.

מאמר זה מבקש לבחון את אופני הגישור על הפער שבין הגוף והשפה, כפי שהם מתקיימים בשתי זירות; האחת - נשים יוצרות (בתחומי אמנות שונים) שניאותו "לכתוב את גופן", לנסות ולהנכיח את חוויית גופן בטקסט מילולי. השנייה - יוצרות מחול פוסט-מודרניות, אשר עושות שימוש ייחודי בשפה המילולית כדי להרחיב ולשכלל את השפה הגופנית-התנועתית. בשתי הזירות קיימות נשים שעוסקות ביצירה, אלא שהן פועלות בכיוונים מנוגדים כביכול; אלה "כותבות את הגוף" כטקסט מילולי על דף, ואלה "מניעות את המלים" בגופן-תנועתן.

מאמר זה מבקש לבחון את אופני הגישור על הפער שבין הגוף והשפה, כפי שהם מתקיימים בשתי זירות; האחת - נשים יוצרות (בתחומי אמנות שונים) שניאותו "לכתוב את גופן", לנסות ולהנכיח את חוויית גופן בטקסט מילולי. השנייה - יוצרות מחול פוסט-מודרניות, אשר עושות שימוש ייחודי בשפה המילולית כדי להרחיב ולשכלל את השפה הגופנית-התנועתית. בשתי הזירות קיימות נשים שעוסקות ביצירה, אלא שהן פועלות בכיוונים מנוגדים כביכול; אלה "כותבות את הגוף" כטקסט מילולי על דף, ואלה "מניעות את המלים" בגופן-תנועתן.

מאמר זה מבקש לבחון את אופני הגישור על הפער שבין הגוף והשפה, כפי שהם מתקיימים בשתי זירות; האחת - נשים יוצרות (בתחומי אמנות שונים) שניאותו "לכתוב את גופן", לנסות ולהנכיח את חוויית גופן בטקסט מילולי. השנייה - יוצרות מחול פוסט-מודרניות, אשר עושות שימוש ייחודי בשפה המילולית כדי להרחיב ולשכלל את השפה הגופנית-התנועתית. בשתי הזירות קיימות נשים שעוסקות ביצירה, אלא שהן פועלות בכיוונים מנוגדים כביכול; אלה "כותבות את הגוף" כטקסט מילולי על דף, ואלה "מניעות את המלים" בגופן-תנועתן.

חלקו הראשון של המאמר מתבסס על מחקר שערכתי בנושא כתיבת־גוף בקרב נשים יוצרות. מחקר זה נערך כמחקר איכותני, המשלב שיטות מחקר פנומנולוגיות והרמוניטיות מנקודת מבט פמיניסטית.<sup>1</sup>

ממסקנות המחקר עולה כי הפרקטיקה של כתיבת־הגוף מהווה ניסיון מעניין לגשר על התהום שבין שפה וגוף, ושהיא מאפשרת הרחבה/הגמשה של השפה הרווחת. מתוך מסקנות אלה, ומכיוון שאני עוסקת בגוף ובתנועה, ביקשתי לשוב אל הזירה הרוקדת, אל תחום האימפרוביזציה, ולבחון את המפגש גוף־שפה המתקיים בו מן הכיוון ההפוך; מה מקומה ותפקידה של השפה בשדה החי והפעיל של הוראת אימפרוביזציה במחול? מה מאפיין את הרובד המילולי של תחום זה? באילו היגדים משתמשות מורות ויוצרות כדי לזמן את הגוף לעבודת החקר היצירתית וכיצד משפיעים היגדים אלה על שכלול השפה הגופנית־התנועתית?

חלק זה של המאמר נשען ברובו על מחקר עיוני: על דבריהן הנאמרים/הכתובים של מורות ויוצרות מן הזרם הפוסט־מודרני, על תצפיות בסדנאות אימפרוביזציה, על פעילותי בתחום (כתלמידה, כרקדנית וכמורה) ועל שיח מתמשך עם עמיתות.

בפרק "פערים ולאקונות בשפה ובאלתור", המובא בהמשך, יש ניסיון לקשור בין שני השדות ולמשוך מהם חוטים של דמיון ושונות; אטען כי שתי הקבוצות פועלות באותם אזורים־ביניים שניתן לכנותם "ריקים", אזורי לאקונה, שבהם מתאפשרות הנכחה של הגוף והגמשה של שפה, אלא שכל קבוצה עושה זאת באמצעים ובאופנים שונים.

הדיון יסכם ויחדד את החשיבות של פעילות הנשים ב"מרחבי הביניים הריקים", ויציע מבט על עיסוקן הפרקטי בפרדוקס גוף־שפה, כנושא משמעות בכמה היבטים חברתיים.

המאמר נע, אם כן, ממתודולוגיה אחת לאחרת, ומייצר מהלך של מעבר; מן השדה (טקסטים של כותבות־הגוף) אל הזירה המחקרית/האקדמית ובחזרה אל שדה האלתור במחול. מהלך זה מצטרף למעברים נוספים שבהם עוסק המאמר, והופך את נושא "המעבר בין שדות" לציר מרכזי; מעברים בין שפות (גוף־מלה־גוף), בין אופני שימוש בשפה (כתיבה־דיבור), בין זירות נשיות (כותבות גוף – מאלתרות בתנועה), בין זירות פיסיות (דף־סטודיו־דף) ובין כיוונים מתודולוגיים (איכותניים־עיוניים).

"מעבר" – מעצם הגדרתו מסמן מרחב ביניים זמני וטמונה בו מידה כלשהי של סכנה ופגיעות, שכן הוא מאופיין ביציבות פחותה ובאי־ידיעה מסוימת. נראה שהנשים היוצרות בשתי הזירות מסכימות ואף מבקשות לשהות במרחבי הביניים ה"מסוכנים" הללו, ולפעול בהם ומתוכם.

### כתיבת־גוף

הקריאה "לכתוב את הגוף הנשי" החלה להישמע מאז שנות ה־70 המאוחרות מכיוון של תיאורטיקניות פמיניסטיות. ביניהן: לוס איריגארי (Luce Irigaray, 2003), הלן סיקסו (Hélène Cixous, 2005), ז'ז'ליה קריסטבה (Julia Kristeva, 2006), הלן מרשל (Helen Marshall, 1996), מין־הא (Minh-ha, 1989) ואחרות. לטענתן, כתיבת־הגוף הנשי חיונית לתהליך השחרור של נשים בחברה; על הנשים למצוא את השפה הייחודית שמבטאת את עולמן, לכתוב את עצמן מתוך גופן וזרכו. קריאתן זו נשענת על התפישה הדואליסטית, המפצלת בין נפש וגוף, אך נוסף לה ההיבט המגדרי, שאינו מפתיע לנוכח הקישור המיתולוגי בין נשיות וגופניות ועקב הדיכוי והמשטור המתמשכים של הנשים. חוקרות אלה זיהו את הכתיבה ואת הגוף כשני אתרים שמהם הורחקו נשים לאורך ההיסטוריה הפאלוצנטרית, וטענו שעל האשה להשיב לעצמה הן את הכתיבה והן את הגוף.

השפה נתפשת כפעילות רציונלית/מופשטת ומקושרת עם גבריות, ואילו הנשי – שנתפש כגשמי וכמנוגד לרציונלי – מודר מן השפה. כך, לטענתן, מהווה השפה מנגנון מרכזי המאפשר שליטה גברית, ולכן השפה היא גם זירת המאבק העיקרית שבה צריכות נשים לפעול. אם עד כה תפקדה האשה בתוך השיח הגברי ובכפוף לו, כעת עליה להפנים את הלשון הזו, "לנשוך אותה בשיניה שלה" ולהמציא לעצמה לשון (סיקסו, 2005).

על הגוף הנשי שהוחרם וצונזר להשמיע את קולו, להמציא שפה שתשתחרר מן השיח הקיים. כאשר יוכל הגוף לבטא את עצמו ואת איך סוף המשמעויות המגולמות בו, תתאפשר לא שפה אחת אלא ריבוי של שפות, או כפי שמכנה אותה סיקסו – "השפה בעלת אלף הלשונות", שפה שאינה תוחמת אלא יוצרת אפשרויות (שם).

כתיבתן של החוקרות הפמיניסטיות שהוזכרו מתגלה כייחודית וכחורגת מכללי הכתיבה האקדמית; היא משלבת כתיבה הגותית/תיאורטית וכתיבה אישית, מאופיינת כ"חופשית", מוצפת משמעויות, חסרת לכידות, פונה לכיוונים שונים, משתמשת בקולות שונים וסותרים, בתחביר שבור ובמשחקי לשון (ראו, למשל, כתיבתן שלי: איריגארי, 2003; אנזלדואה, 2006; סיקסו, 2005; וולך אצל רתוק, 1997; Griffin, 1978).

בהשראת כתיבתן הייחודית צמח נושא המחקר; ראיתי בניסיון של נשים "לכתוב את גופן" תרומה למחקר ולחשיבה חברתיים. זוהי תרומה שבאה "מבפנים" – מתוך עולמן, מתוך היותן סובייקטיות אמיתיות וחיות.

המחקר בחן את חוויית־הגוף של נשים יוצרות; כיצד הגוף נחוה/נתפש? אילו יחסים יש להן עם גופן? האם המבט שלהן על גופן משוחרר במידת מה מן המבט ההגמוני על הגוף הנשי, כפי שהוא משתקף בתרבות ובאמנות המערביות, ומה מאפיין מבט זה?

חוויית הגוף הזאת נבחנה באופן שבו היא מתורגמת למלים; המשתתפות הזומנו להתכתב עם רעיון כתיבת־הגוף ולתת לו פרשנות אישית. לפיכך, המחקר ביקש לבחון גם אם כתיבת־הגוף מייצרת שפה "אחרת", שנחלצת מכבלי השפה הפאלוצנטרית השגורה.

פנייתי אל הנשים "לכתוב את גופן" היתה מהלך יזום שלי כחוקרת. בהתחשב באופייה ההתנסותי של כתיבה מעין זו, נדהמתי לגלות היענות רבה; עם חלק מהמשתתפות התפתח דיון מרתק בדבר מהות כתיבת־הגוף והיו שמיד ידעו למה הכוונה. עם כולן חשתי שלמרות ערפולה, המשימה מעוררת סקרנות וחשק, מהדהדת אל מקום מוכר, כאילו פנייתי אליהן העירה פקעת רדומה. כדי לא להשפיע על מידת החשיפה שהנשים יאפשרו לעצמן, ולא לפגוע באותנטיות הטקסטואלית שהמחקר ביקש למצוא, עודדתי את המשתתפות לכתיבה "יומנית" שפונה פנימה ולחירות לשונית שאינה נענית בהכרח לחוקים כלשהם, תחביריים ו/או סגנוניים.

### אותנטיות וחוויה מול מלים ושפה

עיון בכתיבת־גוף ודיון בה מעלים כמה שאלות הקשורות לשפה ולהיבטיה השונים בהקשר של חוויה. אתייחס כאן לכמה היבטים סובייקטיביים של השפה ולכמה מושגי יסוד העולים מהם: "ייחודיות", "עצמי אמיתי", "אותנטיות", "שפה אישית" ו"קול אישי" – מושגים הקשורים לכתיבת־גוף ומתגלים כחמקמקים?<sup>2</sup>

בולאס (אצל קמפבל, 2002) מניח את קיומו של "עצמי אמיתי" כמערכת של זהויות פוטנציאליות השואפות להרחבה דרך אובייקטים משמעוטיים, ובכללם השפה, ושבאמצעותם הפרט מבטא את עצמו.

ההנחה הרווחת היא שהשפה יציבה מספיק כדי להיות מושא להתנסות משותפת. עם זאת, בתוך גבולות המוסכמות המשותפות כל אדם משתמש בשפה באופן ייחודי, שאפשר לזהותו כשלו. מציאת "הקול האישי" אינה מתאפשרת על ידי חד־שיח שקט של אדם עם עצמו, אלא באמצעות פעולה (דיבור/כתיבה). עם זאת, נראה שמציאת "האני האמיתי" באמצעות כתיבה/דיבור היא דבר שאי אפשר להשיגו, אלא רק לשאוף אליו. מתן מלים לדברים פירושו הרחקה בין האדם לבין החוויה, כך שהשפה יכולה להיות אותנטית רק כאשר, בדומה לשירה, היא מציגה את חוסר יכולתה לשחזר את עולם החוויה של הכותב/הדובר (היידגר וויטגנשטיין אצל סמפסון, 2002; סמפסון, 2002; פייטמן, 2002).

האם נרשמת בנו חוויה ללא תמלול שלה? האפשרות שהשפה יוצרת את החוויה בדמותה שלה מייתרת את מושג ה"אותנטיות", שכן האדם יוצר את עצמו בברטיבים שונים (סמפסון, 2002). התפישה הפוסט־מודרניסטית מחזקת רעיון זה. היא רואה את העצמי כריבוי של סיפורים; היצירתיות שבבניית הסובייקטיביות באה לידי ביטוי ביכולת לבנות יותר מסיפור אחד או משמעות אחת ואינה מתמקדת ב"אמיתי" וב"אותנטי" אחד/בודד (קמפבל, 2002).

ניתן לזהות גישות שונות ליחסים בין החוויה לבין המלים והשפה: יש הגורסות שהחוויה קודמת לשפה, יש המבטלות את ההיררכיה בין הסובייקט והחוויה לבין ביטוייהם ויש הטוענות ליחסי גומלין בין השניים.

הגישה ההומניסטית המסורתית של ליוויס ביססה את ערכו של הטקסט על־פי מידת קרבתו לחוויה או לחיים (קמפבל, 2002),<sup>3</sup> שכן בתהליך התפתחותנו כבני אנוש, חוויית החושי אכן קודמת לשלב רכישת השפה כמתווך.<sup>4</sup> גישה זו מדגישה את הפער שבין שפה וחוויה, שכן היא מניחה את קיומו של רצף כרונולוגי ונותנת לחוויה קדימות כפולה – כרונולוגית וערכית.

ביון (אצל Charles, 2001), לעומת זאת, טוען ליחסים של תלות והפריה בתארו את התהליכים שבהם הופכת חוויה חושית למחשבה מילולית; בקצה האחד ישנה החוויה כפי שהיא. התחושה כשלעצמה היא חוויה ראשונית, שאי אפשר להפחיתה לכדי תיאור, אף על פי שאנו מנסים לתארה כל הזמן. החוויה אינה מתרחשת, היא פשוט קיימת. בקצה השני ישנה ההפשטה, המקשרת את החוויה למושגים מוכללים. ביון (שם) אמנם הנגיד שתי צורות הבנה אלה, אך עמד על הפעולה ההדדית המורכבת והחיונית שביניהן: ללא החוויה שמונחת ביסוד ההפשטה, ההפשטה נותרת ריקה. מצד אחר, היכולת לעצב הפשטות הופכת את הידע לשמיש ולבר תקשורת ברמה המילולית. גם צ'רלס (Charles, 2001), ריקר (Ricoeur אצל קמפבל, 2002) וקמפבל (2002) מדגישים כי בין העצמי הגופני החווייתי לבין הדרגה המשנית של הסיפור הסימבולי מתקיימים יחסי גומלין דיאלוגיים; בפעולה של מתן מלים ברגע הנחווה מונכחת "החוויה כפי שנחוותה" באופן על־זמני. בד בבד מתרחב הרישום שלה בחושים; תהליך ההפשטה המילולי יוצר מחדש את החוויה הקדם־מילולית, משנה ומשכלל אותה. זהו תהליך של היזון חוזר – מחוויית הגוף למלה/להפשטה, ושוב לחוויה.

בתוך תהליך זה מתגלה השפה הפואטית כמגשרת בין גוף ושפה; השפה הלשונית מקושרת עם ייצוג מחשבתי ואילו השירה עם דימויים ויזואליים יותר, כך שהיא יוצרת חושניות ולכן קרובה יותר לחוויה הגופנית. שימוש בדימויים ובסגנון כתיבה פואטי, המייצגים את הלא מודע, יכול להפר את הליניאריות העלילתית ולהביא את הרגשות ואת הגוף אל קדמת הבמה (קמפבל, 2002; קריסטבה, 2006).

כתיבת־הגוף כרוכה, אם כן, בהתגברות על מכשולים ופרדוקסים; האתגר שבמתן מלים וקדימות לחוויית הגוף, והאתגר שבהגמשת השפה הקיימת (הגברית) ו"כיפופה" אל הגוף. אבל דומה שהמורכבת ביותר היא ההכרה שמכשולים אלה "מקועקעים" גם בתוכנו, הנשים, בהיותנו תוצרי התרבות

שבה אנו חיות. ובכל זאת, יש חשיבות בהיענות לאתגר שכתובה כזאת מציעה; ההתכוונות וההתנסות בכתיבת־הגוף מולידות כתיבה "אחרת", שמאפשרת מבט רענן על הגוף הנשי, על השפה ועל הקשרים שביניהם (לקריאה נוספת בנושא שפה ומגדר ראו שר־שלום, 2007).

### מהי כתיבת־גוף?

יערה: "לכתוב את הגוף זה כמו לנסות להכניס את העגול בקווי, את הנפח בשטוח, את הבוד־זמני בעקבי־טורי..."

מרב (בפתח דבריה): "כתיבת־הגוף הטהורה מתרחשת לפני שהאותיות מתחברות למלים כתובות..." (ולאחר שני עמודים של ניסיונות עיקשים למלל את גופה היא מסכמת): "...מזל שאני מוותרת" גילי: "...בפעולת הפירוט מחשבתי נודדות. מדוע עלי לתת נקודות ציון? האם הלכתי לאיבוד?..."

עלמה: "...כלום לא נשאר לי בראש כשהגוף מתחיל את המנגינה שלו..." הילה: "...יותר ממה שיש ברשימות הללו על גופי, בולט מה שאין בהן. אולי גם לא יהיה. כל הסודות הכמוסים, המבוכות הגדולות, הבושה, האיסורים וגם התענוגות..."

דוגמאות אלה, הלקוחות מן הטקסטים שנבחנו במחקר, מתייחסות אל הפרדוקס שבכתיבת־הגוף. Marshall (1996) מבחינה בין שתי תפישות: "having a body" (להיות בעל/ת גוף) ו־"being a body" (להיות גוף=אנו גופנו). לטענתה, אף אחת מהן אינה מדויקת. הוודאות היחידה בנוגע לגוף היא, שהגוף הוא אכן דבר גשמי. בתור שכזה יש קושי מהותי להמשיג אותו באמצעות השפה. הניסיון "לכתוב את הגוף" כמוהו כפעולת התרגום. "התרגום – בלתי מובן מבחינה תיאורטית, אך אפשרי מבחינה מעשית" (ריקר, 2006: 39). ריקר (שם) עומד על הבעייתיות המהותית של התרגום ומצביע על "הבלתי ניתן לתרגום", על האי־אפשרות להגיע להלימה מושלמת בין שפת המקור לשפת היעד. אלא שבתוך כך הוא מדגיש כי פרקטיקת התרגום נותנת מענה כלשהו לקושי מהותי זה. לדבריו, תרגום טוב יכול רק לשאוף לאיזושהי התאמה משוערת של משמעות ולא לזהות מושלמת; אפשר לחפש התאמה זו, לעבד אותה.

אם התרגום, בתוך תחום הלשון (משפה לשונית אחת לאחרת) הוא פעולה כה מורכבת, מה גורלה של פעולת התרגום כשמדובר בין שפות שהשדות האונטולוגיים שלהן שונים לגמרי – תרגום (שפת) הגוף לשפה מילולית?

קריסטבה (אצל שחם, 2001) מציעה להחליף את השיח הסימבולי בשיח המאפיין את השלב הסמיוטי, שבו מבוססת התקשורת בין האם לילד על שפת־גוף, או לפחות "לפרוץ" לתוך הסימבולי ולשנותו מבפנים.

אכן, תיאורטיקניות העוסקות בשאלת השפה הנשית קוראות לפיתוח שפה "אחרת". עם זאת, הן טוענות שאי אפשר להגדיר "כתיבה נשית", משום שאי אפשר לכלוא או לקדד אותה בתיאוריה. המאפיין הבולט של כתיבה שנמנעת מצנזור הגוף הוא היותה חורגת מגבולות השיח ההגמוני/הפאלוצנטרי וממבני חשיבה בינאריים. מסיבה זו עצמה, היא אינה ניתנת להגדרה אלא לפרקטיקה.<sup>5</sup>

לצורך המחקר, התמקד הדיון בטקסטים של כתיבת־הגוף בשלושה שדות: הגוף (כתוכן), השפה (כצורה) והקשר בין השניים.

### גוף (תוכן)

עיון בטקסטים בהיבט התוכני הציף תימות שונות: היחסים שבין גוף ונפש, גבולות הגוף, פנים וחוץ, גוף במרחב וגוף בזמן, גוף בן־תמותה וגוף אלמותי, העדר הגוף, גוף פעיל וסביל, תפישת הגוף כחפץ, תפישתו כמתפרק/



גישתה זו מתכתבת עם מגמת ההתרחבות של הדיון הכתוב במחול על היבטיו המגוונים, כמו גם עם העיסוק בגוף ובייצוגיו השונים – חברתיים, פוליטיים ותרבותיים – כמוקד של דיונים ומחקרים. מגמות אלה, המתקיימות בשתי הזרות, זו הרוקדת וזו האקדמית-החוקרת, מביאות להצטברות של ידע־גוף; תובנות, מחשבות ושאלות מחקר חדשות עולות וצפות. כדי שידע־גוף זה יהפוך לגוף־ידע, לתחום תיאורטי שניתן לדון בו, ללמד ולחקור אותו – נדרשת שפה.

אולם סטיב פקסטון (Steve Paxton, 2003), חבר בכנסיית ג'דסון וממפתחי ה־*Contact Improvisation*<sup>16</sup>, טוען כי באופן פרדוקסלי, דווקא הצטברות הידע בנושא הגוף מביאה לקושי הולך וגובר בתיאור הגופני ובמציאת שפה המתאימה לו:

"...it is no longer easy to describe the corporeal. It is in fact getting more difficult. We now know too much, or think we do; the corporeal seems to be a complexity of social, physical, geometric, glandular, political, intimate, and personal information that is not easily renderable" (Paxston, 2003: 175).

#### ***הנחיות מילוליות כקרח קפיצה, כעוגן וכמצפן***

נתיב (2010) מסבירה שהכוונת תלמידות מחול נעשית באמצעות תנועה ומלים – שמגיעות מפי המורה לגוף התלמידות. המלים הנמצאות בשימוש אינטראקטיבי בין מורה ותלמידות מכונות "קודים סומטיים" (Baron-Cohen אצל נתיב, 2010); הן הופכות לתבניות מוכרות הנושאות פרקטיקת גוף מחד גיסא, והמאפשרות את הפעלתן מחדש תוך למידה עצמאית מאידך גיסא. עם זאת, אין מדובר בלמידה של מלים. הלמידה מתרחשת כשהמלים מעוררות משהו בגוף הגע.

הללי־אסא (2001) מסבירה שהתמסרות למלים בשיעורי המחול משפיעה על תפישות ותחושות גופניות, ומאפשרת מרחב לחקר אישי. היא מכנה תהליך זה בשם "למידת גילוי", שאותה היא מנגידה ל"למידת חיקוי": בעוד שבאחרונה נעשית העתקה של המורה ללא מקום לביטוי אישי של התלמיד, ב"למידת גילוי" ללומד יש מרחב לחיפוש ולגילוי עצמי, היא מפתחת קשב לא רק החוצה, אלא גם פנימה, ומעודדת עבודה עם מודעות.

בהוראה המסורתית של טכניקות המחול (בלט קלאסי, מחול מודרני לסוגיו) מושם הדגש על חיקוי מודל תנועתי חיצוני. מודל זה, המודגם על ידי המורה, מסמן את ה"נכון" והרצוי. הפערים בין הרצוי למצוי מומחשים, בין היתר, בהשתקפות גוף התלמידות במראה, המציגה באופן מוחשי את הטעויות או ה"עיוותים". בהדרגה מופנם המודל הגופני הרצוי על ידי התלמידות, כך שהוא חי ופועל גם בהעדר מורה או מראה. בנוסף למודל זה ניתנות במהלך התרגול הנחיות מילוליות. לרוב אלה שמות לועזיים של תנועות (מרבית התלמידות אינן יודעות את משמעותן המילולית. למשל: "פלייה" – לקפל, "פיקה" – לדקור). יש שנעשה שימוש גם במלים בעברית ("למתוח", "לסובב", "לגעת"). כך או כך, המלים מהוות מעין קודים ידועים שנועדו לביצוע, ולא לחקירה או פרשנות. אפשר לומר שאלה היגדים "סגורים", במובן שהם ברורים, ברמת הפעולה ובאופן ביצועה.

מלים שכיחות נוספות בשיעורים אלה הן "יותר", "פחות", "עוד", מלים שמודדות ומסמנות את ההתקדמות אל היעד. היעד הוא רכישת הטכניקה, הפנמתה, ניכוסה וכיבושה. אבל אפשר לראות תהליך זה גם באופן מהופך; על הגוף "לספק את הסחורה", והוא זה הנכפף אל הצורות הרצויות, מנוכס ונכבש על ידי הטכניקה.

בשיעורי האימפרוביזציה המטרה שונה: הרחבת השפה התנועתית באמצעות מציאת פתרונות ייחודיים/אישיים וביטוי של הפרט עד לכדי

פיתוח "שפה אישית". לשם כך מתקיים תהליך מעבדתי של חקירת אפשרויות התנועה ואיכויותיה.

המלים "צריך", "נכון", "לא נכון" מוחלפות במלים "אפשר" ו"בואו ננסה". הדגש על חיקוי מודל חיצוני ועל השגת תוצאה רצויה ידועה מראש מומר בדגש על החישה והחווייה של הגוף המתנועע, שבהן מתמקדת החקירה. בתוך תהליך הנחיה זה מצטמצמת ההדגמה של המורה ובמקומה נעשה שימוש נרחב יותר בהנחיות מילוליות.<sup>16</sup>

ההנחיות המילוליות בשיעורי האלתור ממלאות כמה תפקידים: הן משמשות נקודת מוצא לפעילות התנועתית, חיבור בין מרחב חיצוני למרחב פנימי, קרח קפיצה לתוך עולמם החווייתי (תחושת/רגש/רעיוני) של המאלתרים ועוגן או מצפן במידה שתעו בו.

לצורך מאמר זה אני מציעה להבחין בין שני סוגי היגדים: "סגורים" – שהוראתם ברורה ומפורשת, ו"פתוחים" – כאלה שניתנים לפרשנות אישית ומשתנה.<sup>17</sup> שני סוגי ההיגדים עשויים לשמש בשיעורי האלתור. בדומה להיבטים אחרים בהוראה, השימוש בהנחיות "סגורות" או "פתוחות" הוא לעתים מודע ונתון לבחירת המנחה, ולעתים אינו מודע.

#### ***משמעות השימוש בהיגדים "סגורים" בשיעורי אלתור***

היגדים "סגורים" יכולים להיות שייכים לתחום התנועה והגוף: מלים שמסמנות איברים, מערכות גוף, חושים או היבטים של מרחב, זמן ואיכות תנועתית. הם יכולים להיות שייכים גם לעולם החוץ־תנועתי: דימויים מתחומי חיים שונים המתייחסים לעצמים, לפעולות, למרקם, לצבע ועוד. העבודה עם מלים בשיעורי האלתור מאפשרת מגוון פרשנויות תנועתיות אישיות, שכן המלה אינה מכוונת לאלמנט תנועתי בודד, אלא חולשת בוד זמנית על צורה ועל תוכן (מה עושים ואיך עושים).

השפה נשענת על בסיס אנושי משותף, אבל משמעות המלים משתנה מאדם לאדם (ויטגנשטיין אצל סמפסון, 2002). המלה "אוכל", למשל, היא היגד "סגור", אבל היא טעונה בתכנים רגשיים מגוונים; היא עשויה להתקשר עם עונג ותאווה, אבל גם עם ריסון. גם הפרשנויות התנועתיות שלה עשויות להיות מנוגדות: תנועה מן החוץ אל הפנים (הכנסת זרזון לגוף), או תנועה מן הפנים אל החוץ (הקאה/דחייה) (נהרין, 2000).

מלים "סגורות" המשמשות בהוראת טכניקות המחול השונות ("לפתל", "לקפל"), עשויות לשמש גם בתרגול אימפרוביזציה, אלא שכאן משתנה משמעותן; הן אינן מסמנות קוד לביצוע, אלא מהוות גשר אל החווייה האישית המיידית של המתנועע/ת; "איך הקיפול מרגיש?" ויתרה מכך – "איך הוא מרגיש לי ברגע זה?" כך, גם כאשר ההנחיות "סגורות" הן מותירות מרחב פרשני, ומאפשרות הקשבה וחקירה אישית שמביאות להנכחה של הגוף החווה כאן ועכשיו. תרגול כזה מאפשר תנועה משתנה תדיר בגוף משתנה תדיר, שלעולם אינו מקובע בתחושה אחת או בפתרון אחד.

#### ***דימויים ומטאפורות כמאפשרים מרחב ביניים פרשני***

"...לטעום את הרצפה עם כף הרגל / הגוף כמו אצה במים / חוליות עמוד השדרה כחרוזים מושחלים על חוט / לנוע כאילו כל הגוף הוא עין, רוטטת, מלאה נוזלים, רגישה... / לזלול מרחב..."<sup>18</sup>

השימוש בדימויים ובמטאפורות כגון אלה, המערבים שדות סמנטיים ומחברים באופן לא שגרתי בין תחומים שונים, עשוי לעורר חוויות גוף חדשות, להביא לחקירה שמעבר לעיסוק ביכולות קינסטטיות גרידא ולזמן נוכחות מנטלית/רגשית, שבאה לידי ביטוי באיכויות תנועתיות ייחודיות.<sup>19</sup>

פקסטון (2003) מסביר מדוע הוא בוחר להשתמש בדימויים בתרגול אימפרוביזציה:

"In recognizing that we do not begin to move from zero, that first we have a desire or image to launch the system into action, I decided that I had to work in the area of images, though cautiously..." (Paxton, 2003: 176).

דימויים אינם משמשים רק טריגר להנעת האלתור, כפי שמתאר פקסטון. הם מהווים גם תוצר שלו, שממשיך ומניע אותו הלאה; גיר (Gere, 2003) מדגיש בהקשר זה את ייחודה של האימפרוביזציה כמעוררת דימויים שמעבר לשפה:

"More than any other aspect of contemporary dance practice, improvisation calls forth images of a state beyond language, where images are plumbed from the depth of the human psyche, and where words do not suffice" (Gere, 2003: xiii).

רורטי (2006) מייחד את המטפורי בתוך שדה השפה, וטוען כי ההבחנה בין המילולי והמטפורי אינה בגדר הבחנה בין שני סוגים של משמעות או פירוש, אלא בין שימוש מוכר לשימוש לא מוכר במלים. למטאפורות אין תוכן קוגניטיבי או מסר מסוים שהדובר מבקש להעביר והפרשן מוכרח לתפוש. לכן השלכת מטאפורה לתוך שיחה כמוה כקטיעת רצף השיחה כדי לעשות משהו "אחר", שאינו בבחינת העברת מסר.

את המושגים האלה אפשר להחיל על תחום המחול; מטאפורה מילולית המושלכת לחלל הסטודיו כמוה כקטיעת רצף ההתרחשות התנועתית. היא לא נועדה להעביר מסר כלשהו, אלא לשמש זרז בהגעה לאזורים המאפשרים נגיעה ישירה יותר בחווייה החשופה. למעשה, השימוש במלים נעשה כדי להגיע אל מה שמעבר להן.

בין אם הדימוי לקוח מתוך עולם התנועה ובין אם מחוצה לו, הוא תמיד פונה אל הגוף, אל החושים.<sup>20</sup> קרצג מנסה להבחין בין "דימויי" לבין "תחושה": "When I improvise I tend to let the physicality carry me along, so I am working less with images than with sensation... though sensation is also an image. Certain feelings or pictures or images will come up. A gesture will bring some kind of image with it." (1992) מרס הולנד: קרצג, הולנד: מרס (1992)

כך, בחווייה שלה מיטשטש ההבדל בין דימוי לתחושה; ההקשבה, שהיא אינהרגטית לתהליך האלתור, מביאה מודעות לאיברי גוף שונים, פותחת אזורים חדשים לחקירה, מציפה תחושות ודימויים שמתערבבים ומזינים אלה את אלה. בעבודה עם דימויים יחסי body–mind נמצאים בתנועה מתמדת.

בדרך כלל, הדימוי נרק לחלל העבודה על ידי המנחה באופן מילולי או שהוא מתגלה במהלך תרגול עצמי (בדומה לתיאור של קרצג). כך או כך, כדי להחזיק בו המנחה וגם המאלתרים חוזרים ואומרים אותו לעצמם, מדמיינים, חשים אותו. לעתים קרובות נדרשת המנחה (וגם המאלתר/ת המנוסה) להמשיך להציע דימויים נוספים בהתאם למתרחש. משימה זו דורשת נוכחות "בפנים" ו"בחוץ" בזמנית, ויש בה הזדמנות להתמודד עם הקושי והתסכול הבלתי־ימנעים הכרוכים בתרגום תנועה למלל (נהרין, 2000).

למעשה, מתרחשות בזמנית שתי פעולות: הדימוי "מניע" את הגוף ובד בבד "מניעה" תנועת־הגוף את הדימויים המילוליים שהולכים ומתרבים; תנועת הגוף ותנועת ההכרה מזינות זו את זו, איכויות תנועתיות ודימויים חדשים נולדים.

להלן התנסות המדגימה הזנה הדדית כזאת: המאלתרים מוזמנים לבחור איבר ולהתמקד בתחושות/דימויים שהוא מעורר. בהמשך עליהם לתת לו

"לדבר", לזוּם/להוביל את הגוף, מרחבית ואיכותית, תוך שהם ממשיכים "לראיין" אותו בכל רגע נתון. בשלב הבא מוזמנים המתנסים לכתוב מכתב בשם האיבר. עתה "מדבר" האיבר במלים על נייר; הוא מדווח, מבקש, תוהה, מתכתב עם איבר אחר... הטקסט המילולי שנוצר יכול לשמש גירוי להמשך פעילות תנועתית באופנים מגוונים: שימוש במלים משמעותיות מן הטקסט כגירוי לתנועה, החלפת טקסטים בין המשתתפים, שימוש בטקסט כפסקול לתנועה ועוד.

ההיזון החוזר מתקיים בשני רבדים: בין תנועה לשפה וגם בין המנחה למתנסים; המנחה מציעה והמתנסים מביאים את הדימויים שלהם את עולמם הפנימי. פעילות דיאלוגית מוכפלת זו מאפשרת מרחב פרשני.

כפי שאדגים בפרק הבא, מרחב זה גדל דווקא כשההנחיות הופכות לפתוחות יותר, עד שלעתים הן אפילו מעורפלות וסתומות.

#### ***היגדים "פתוחים" והנחיות מעורפלות כמרחבי־ביניים***

לעתים קרובות ההנחיות המילוליות בשיעורי האלתור מעורפלות או שופעות סתירות, ואפשר לכנותן "היגדים פתוחים מאוד" או "היגדים פעורים".

סדנת אימפרוביזציה שבה צפיתי החלה בחימום אישי פתוח מאוד, ולוותה בהנחיות הבאות:

...להירגע, להיות בנוח, וגם להיות ערניים... עם מה אני מתחבר/ת? (המנחה מוסיף הצעות כגון: מרחב, איברים, נשימה, זמן – ת"ש)
...לעשות כלום, רק לזרום, לעשות פחות, לשהות – עד שהתנועה מתרחשת מעצמה, ואת/ה עובד/ת ב־stillness שבתוך התנועה, לא לדחוף שום דבר, תנו לעצמכם את ההזדמנות, כמו ברגעים שלפני ההירדמות או היקיצה... לתת לזרימה הזו להימשך ומדי פעם לתת לה לשאת אתכם... השתמשו ברצפה, באוויר – כפרטנר שאתם יכולים לסמוך עליו... אל תנהלו את הזרימה, תנו לה להיות... לזרום כמו נהר – זה נהר אחד, הוא לא הולך וחוזר, הוא פשוט זורם הלאה... איכות של כלום... נסו לפתוח את העור למרחב... עליכם רק לעקוב... פתחו/פקחו את הנוכחות שלכם... הריקוד הוא בפנים. נועו בפנים...<sup>21</sup>

(מתוך צפייה בסדנת אימפרוביזציה בהנחיית עמנואל גריווה מצרפת, במסגרת פסטיבל "אימפולס" לאימפרוביזציה, קרית ענבים: אוגוסט 2009).

ההנחיות פתוחות מאוד ואף מעורפלות, אבל המשתתפים פעילים; נראה שהם מתנועעים מתוך סקרנות ועניין. טענתי היא שעבודת־חקר אישית זו מתאפשרת דווקא בשל השימוש ב"היגדים פעורים"; הפער שבהיגד מתמלא בתוכן התנועתי האישי של כל משתתף/ת.

כמאלתרת וכמורה לאלתור נוכחתי, בגופי שלי ובתנועתן של תלמידותי, בתופעה מרתקת זו; בנקודת המפגש המוזרה שבין הגוף והשפה נפתח מרחב ביניים, שבו כל רובד מפרה את משנהו. יתרה מכך, נראה שמפגש זה הופך לפורה יותר דווקא כאשר שני הנפגשים – השפה והגוף – מצויים במצב פקוח, נזיל משהו, של חיפוש.

השימוש בהנחיות מעורפלות עשוי להיות לא־מודע. ייתכן שהוא מודע ונובע מהשלמה עם קוצר ידה של השפה. אבל רבות מן העוסקות בהוראת אימפרוביזציה מצהירות על שימוש מכוון בהנחיות סתומות (נתיב, 2010).

מתודה כזאת מעניקה למתנסים בה כוח (agency) פרשני ואפשרות ליצירת משמעות; ההנחיות המעורפלות אינן בבחינת "הוראות הגעה" או ציוני דרך, הן לא נועדו לסייע לתלמידות במציאת דרך אחידה, אלא דווקא במציאת אופני חיפוש; חיפוש שפה משלהן, חיפוש דרכן בעצמן, אפשר לומר חיפוש וגיבוש זהותן.<sup>22</sup>

***השפה כיוצרת נוכחות (PRESENCE) באימפרוביזציה***

"Improvisation is the practice of being present"<sup>23</sup> (Zapora, 1996: 25).

בעברית נושאת המלה present שתי משמעויות קרובות, אך לא זהות: ״הווה״ ו״היות נוכח״. באימפרוביזציה מתמזגות שתי משמעויות אלה; האלתור במהותו מתמקד בתנובה התנועתית המיידית לגירויים שונים, והדגש מושם על הנכחת חוויית ה״כאן ועכשיו״ (ההווה) של המתנועע/ת.<sup>24</sup>

נתיב מאפיינת את האלתור כ״מצב של איזודאות המייצר רגעים מצטברים של גילוי עצמי אותנטי״ (נתיב, 2010: 142). איזודאות זו, מטבעה, כרוכה גם בתחושת חוסר שליטה. אזורי איידיעה וחוסר שליטה אלה, המתחדשים מרגע לרגע, הם שמניעים את האלתור, וניתן לדמות אותם כפערים שבין ״ידוע״ אחד למשנהו. העבודה בפערים אלו מפגישה ביתר שאת בין רבדים שונים, מערבת ומאתגרת חלקים מגוונים באישיותם של המתנסים.

"...it is while improvisation that the body's intelligence manifest itself most ineluctably, and that the fast-moving, agile mind becomes a necessity. The body thinks. The mind dances. Thought and movement, words and momentum, spiral about one another" (Gere, 2003: xiv).

סידור המלים בציטוט זה ממחיש כיצד מחשבה ותנועה, הכרה וגוף, כרוכים זה בזה בעת אלתור. המונחים המאפיינים את שני השדות הדיכוטומיים מופיעים בצמדים מעורבבים: ״תבונת־גוף״, ״הכרה קלת תנועה״, ״גוף־חושב״, ״הכרה־רוקדת״.

האלתור כפרקטיקה מאפשר, אם כן, מפגש דינמי, מתהווה ומשתנה תדיר בין גוף מתנועע לבין מלים, דימויים ורעיונות סתומים, המחייב פעילות מנטלית־תודעתית בד בבד עם פעילות גופנית של חישה וקינסטטיות. בתוך כך רובד אחד מתרגם/מפרש את משנהו, תוך הזנה הדדית מתמשכת. פעילות מרובדת זו מזמנת נוכחות גופנפשית ערה, מורכבת ועשירה.<sup>25</sup>

נוכחות ערנית זו היא מושא תשוקתם של העוסקים באימפרוביזציה, והיא תקפה הן לאלתור בסטודיו והן לאלתור כצורה של מופע בימתי.<sup>26</sup> למעשה, באימפרוביזציה מצטמצם הפער שבין תרגול והופעה, מכיוון שבשניהם התכלית – הנכחת הרגע – זהה; הדבר המתורגל הוא הפיכת ההתמודדות עם האיזודאות לגלויה, או במלים אחרות – הנכחת האיזודאות באופן גופני־תנועתי.

כאשר מושגת אותה נוכחות נכספת, היא ברורה לא רק למבצע/ת, אלא גם לצופה; בהירותה מוקרנת מן הגוף הנע ונחויות בגוף הצופה, דרך העיניים, דרך חושים אחרים ותחושות־גוף. אלה רגעים מכוניים בקשר הנרקם בין הרקדן/ית והצופה, שמבטאים את מהותה של האמנות ואת תפקידה כצורה של תקשורת.

מה טיב הקשר שבין שימוש בהנחיות מעורפלות לבין הנוכחות הגופנית־התנועתית? באילו מלים נעשה שימוש על מנת לזמן ״נוכחות״? נראה שקיים קושי לתארה במלים, להסבירה וללמדה. ניסיונותיהן של מורות ותלמידות לדבר על ואת ה״נוכחות״ הזאת נותרים עילגים משהו; הביטויים השגורים מבולבלים, נושאים נימה שיפוטית ומכילים דיכוטומיות: ״היית/ לא היית שם״ (איפה?), ״יש/אין לה את זה״ (את מה?), ״היית/לא הייתי מחובר/ת״ (לְמָה?).

יצרת המחול דבורה היי,<sup>27</sup> המתמקדת בהוראת ״Performance Skills״ ובתרגול ״נוכחות בימתית״, טוענת כי הדרך לשמור על טריות הריקוד ועל ״נוכחות״ היא שמירה על ערנות וסקרנות; מבנה הריקוד הוא רק מצע

לסקרנות המבצע/ת. התפישה המשתנה של הרקדן/ית היא־היא הריקוד. לשם כך עלינו לזהות תחילה מלכודות שמהן יש לברוח – אותם דפוסי תנועה/חשיבה שחוקים שאינם מייצרים עוד את אותה נוכחות רעננה, שהיא לב לבו של מופע האלתור.

כדי להיחלץ ממלכודות אלה עלינו ״to trick ourselves over and over again״. היי עושה זאת באמצעות שינון מנטרה מילולית שמשמעותה סתומה ולא ליניארית. להלן כמה דוגמאות:

– Invite each cell of your body being seen, whole and changing at once, all the time.

– The potential of each cell in the body to dialogue with the unknown, and to choose for it again and again.

– Each cell in your body is experiencing "Aha–Nada" at once.

(כלומר, כל תא בגוף חווה גילוי ווייתור עליו בוזמנית, או חיים ומוות בו־זמניים, מה שאכן קורה בגופנו בכל רגע נתון).

(מתוך מחברת עבודה שלי, סדנה בהנחייתה של היי, הולנד: מרס 1994)

בדרך כלל יתחיל התרגול במעין מדיטציה עם המנטרה המילולית, כלומר בפעילות שיש לה קשר מועט ככל האפשר לצורניות, ורק בהמשך תבוא התנועה.

אף על פי שההנחיות של היי סתומות, הדימויים והפרדוקסים במנטרות שלה עוקפים דיכוטומיות מן הסוג המוזכר לעיל. בכך הם מהווים קרש קפיצה מסקרן לעבודה ומייצרים איכויות תנועה ונוכחות גופנפשית ייחודיות.

השימוש בשפה גמישה, עשירה בדימויים ובפרדוקסים, שאותה אפשר לכנות גם שפה ״רוקדת״, הוא פרקטיקה יעילה להנכחת חוויית־הגוף. הוא מאפיין הן את העוסקות באימפרוביזציה והן את כותבות־הגוף.

##### **פערים ולאקונות בשפה ובאלתור**

מה בין מאמציהן של כותבות־הגוף, שניסו להנכיח את הגוף באופן מילולי בטקסט, למאמציהן של העוסקות באלתור לשהות בגוף באופנים חדשים, לתת לו מרחב פרשני ולהשיג נוכחות מלאה יותר? אפשר היה להניח שמשימת הנכחת־הגוף תהיה קלה יותר לעוסקות במחול, שהרי הגוף, במהותו, נוכח במרחב ובזמן. מדוע, אם כן, ה״נוכחות״ אינה פשוטה להשגה גם מבחינתן? האם אפשר שהקושי להשיגה קשור, בין השאר, גם בקושי להמשיגה? נראה שבחוויית ה״נוכחות״, במחול כמו גם בכתיבת־גוף, מתקיים מעין שיא של מורכבות גופנפשית, מכלול בוזמני, מרובד, של תבונת־גוף, שהשפה, לפחות זו השגורה, אינה יכולה לו. לשם כך אכן נדרשת הגמשה של השפה בכל היבטיה; תוכן, מבנה וצורה.

בנקודה זו חשוב להבחין: בעוד שכתיבת־הגוף מציעה את קיום הגוף במרחב המילולי, מבחינת העוסקות באלתור המילוליות היא כלי מחולל בגוף, כך שהמלים פועלות על המרחב הגופני. כיווני הפעולה שונים, אבל שתי הקבוצות עושות שימוש במלים כדי להרחיב שפה: מילולית או תנועתית. אחד האמצעים המעניינים להרחבה של שפה, שנוקטות הנשים בשתי הקבוצות, הוא הדגשת הפן החסר של אותה השפה (מילולית, תנועתית). בטקסטים של כתיבת־הגוף, הקושי למלל את הגוף הוביל לעתים להופעתן של מלים חלופיות; שימוש מרובה במלה ״כמו״ או במלים מעורפלות כגון ה״זה״, ה״דבר״, ה״מה״. על אלה נוסף שימוש במלה ״לא״, שמסמנת ניסיון, נואש אולי, לבטא על דרך השלילה את הדבר שאין לו כסות מילולית.

שלי: ״... ה־זה׳ הרגיש כמו מר, כמו קר, כמו משותק, שותק, לא כועס, לא בוכה, לא נושם, לא, לא קר, לא חם, לא לא, לא כן...״.

מלים חלופיות, בדומה לרווחים גרפיים בין מלים, מסמנות מעין חללים, ״חורים שחורים״ ביריעת השפה, אזורים שהשפה לא מצליחה ״לנעת״ בהם. לצדן אפשר למצוא בתחום האימפרוביזציה את השימוש הרווח בטרמינולוגיה המדגישה את החללים (שימוש במלה ״לא״ והנחיות כמו ״לעשות כלום״. ראו למשל את הציטוט המובא בפתח הפרק ״היגדים פתוחים והנחיות מעורפלות כמרחבי ביניים״ בעמ׳ 9).

בְּנִפְתְּלִי (2001) מתייחסת אל השיח הציבורי ומאירה את הפן החסר של השפה הנשית בתוכו. בהיותו רוטן, מחויט וממושמע דוחה השיח הציבורי את המגומגם, המכיל חללים ובקיעים, היסוס ומבוכה. היא מעמידה בסימן שאלה את מידת האוטנטיות והנוכחות של הדובר/ת בשיח זה ותוהה אם קיימים האפשרות והרצון לאתר את אותם אזורי איידיעה של ״אובדן עצמי״.

חיפוש עיקש אחר אזורים כאלה מתקיים במודע ובמכוון בתחום האימפרוביזציה; אזורים של חוסר רהיטות גופנית־תנועתית, פערים (Gaps) בין מוכר למוכר, ״מקומות ריקים״ – כל אלה הם שמות שונים לאותה טריטוריה מבוקשת, שתותר את העבודה בקצוות של האיזודאות ותעניק לאלתור את חיותו.

"Where you are when you don't know where you are is one of the most precious spots offered by improvisation... I call this place the Gap... It is through the medium of these gaps – this momentary suspension of reference point – that comes the unexpected and much sought after 'original' material. It's 'original' because its origin is in the current moment and because it comes from outside of our usual frame of reference" (Stark–Smith at Eluned, 2000: 22–23).

השהות ברווחים הללו עשויה להיות מתמיהה ומבלבלת, אבל ההתנסות המתמשכת מביאה בהדרגה לביטחון, ואף לחיפוש אחר מקומות אלה, שבהם הרקדן רגיש וזמין ביותר ואשר מהם מגיעה תפישה חדשה וחומר תנועתי מפתיע ומרענן (שם).

את החיפוש אחר ״אזורים ריקים״, מעין ״דף לבן״ או איפוס (reset) של הכלי הגופני־תודעתי, אפשר למצוא גם בדבריהן של התיאורטיקניות העוסקות בכתיבת־גוף. על פי מי־הא, כתיבת הגוף כרוכה בהתרוקנות: "writing myself into existence also means emptying of all that I can empty out – all that constitutes Old Spontaneous/Premeditated Me" (Minh-ha, 1989: 259).

סיקסו מוסיפה ושואלת: כיצד כותבים בדיו לבן (המסמל אצלה את חלב האם ואת השפה הקדם־לשונית) על נייר לבן (שהוא חדש, ריק ונקי מ״שפה גברית״)? (גינצבורג, 2001).

אלא שבאחטין (שם) טוען שכל שיח מתרחש בסביבה לשונית, ולא בחלל ריק. כל דיבור/כתיבה מתהווים תוך התייחסות בוזמנית אל מה שכבר נאמר/נכתב ואל מה שעתידי להיאמר/להיכתב כתגובה. בעקבות באחטין מניחה גינצבורג (שם), שאי־אפשר לחמוק אל ריק שאינו מאוכלס בלשון.

גם בתחום המחול יש לשיח (כאן בדמות שפות־תנועה ודימויי־גוף שהופנמו במשך שנים באמצעות טכניקות וסגנונות שונים) השפעה רבה, וגם כאן הדרך אל אותו מקום ״ריק״ אינה פשוטה. יוצרות מחול רבות מדברות על הקושי הזה, ובתוך כך מדגישות את הצורך ״למחוק״ את מה שנלמד ונטמע בגוף – ״to un-do״ או ״to un-learn״ – כדי למצוא דרכים ומניעים חדשים לתנועה וליצירה. בהקשר זה של ״מחיקת הידוע״ ופעולת ה־reset של המערכת הגופנפשית, מזכירות יוצרות רבות את חשיבות העבודה ב־stillness (העדר תנועה חיצונית).

(מתוך ראיונת שהתקיימו בהולנד עם סימון פורטי, נובמבר 1991; דבורה היי, יולי 1992; אווה קרצג, מרס 1992; Benoit Lachambre, מרס 1992<sup>28</sup>).

בדומה להדגשת ההעדר בשפה, אפשר לראות ב־stillness סוג של העדר, חלל בין תנועות שמייצר מרחב להקשבה, נוכחות ומקירה.

הנגיעה והשהייה במקומות ה״ריקים״ מאפיינות, אם כן, את הנשים בשתי הזירות; כותבות־הגוף נדחפות לחשוף את ה״חורים״ שביריעת השפה המילולית, בעת שהן מתמודדות עם השימוש בהם לתיאור חוויה גופנית. היוצרות במחול מתמודדות התמודדות כפולה: עליהן להשתמש באזורים ה״ריקים״ שבשפה המילולית כדי להשיג נוכחות גופנית מלאה, וכאשר הן משיגות אותה הן מתמודדות שוב בשדה המילולי, כדי להמשיג את הנוכחות הגופנית שהושגה, לדייק וללמד אותה. שתי הקבוצות נפגשות על פי אותה תהום: תהום ההעדר, השפה החסרה, מילולית כמו גם תנועתית. בין אם שהותן באזורי אייציבות אלה היא מתוך בחירה ובין אם לאו, הרי שהן שם, נוכחות בחללים הריקים הפעורים שבין המלים המסמנות ובין התנועות הידועות, מאירות ומעבדות אותם. טענתי היא כי העדר השפה מייצג באופן סימבולי את המקום המבוקש, הריק; פרקטיקת ההמשגה בהקשר של גוף מתנועע/חווה מאפשרת התחככות עם אותם מקומות ״ריקים״ ומשמשת אמצעי להתחדשותן של שתי השפות, שפת המלים ושפת התנועה.

##### **דִּיּוּן**

העיסוק במפגש הפרדוקסלי שפה־גוף, הניסיון להנכיח את הגוף והמוכנות ״ליפול אל החורים השחורים״ של האי־ידיעה מהווים, אם כן, פן משותף לנשים בשתי הזירות: העוסקות באלתור וכותבות־הגוף. להלן אנסה לבחון את משמעויותיהן של סוגיות משותפות אלה בכמה היבטים חברתיים.

##### **שפה פנימית ושיח ציבורי – בניית גשר**

מבחינת הנשים בשתי הזירות, העיסוק בפערים שבין שפה וחוויה־גופנית נושא תפקיד משמעותי לא רק בהיבט של התחדשות השפה וחיוניותה, אלא גם בהיבט חברתי.

למרות הפרדוקסליות הרבה שבה, אי אפשר להתעלם מן הפירות שמניבה הפרקטיקה של כתיבת־הגוף; היא ללא ספק מהווה מקור העצמה למתנסות בה, בהפגישה אותן עם עוצמותיהן הנשיות. מעבר לכך, באמצעותה זוכים השפה והגוף הנשי, שתי זירות שמהן הורחקו נשים, למפגש מחודש; הגוף, שהופך למוקד הכתיבה, ״מושך״ את השפה ו״מכופף״ אותה אליו. כך מיוצרות כתיבה/קריאה אקטיביות, שמנכיחות את הגוף ומביאות אותו אל חזית הדיון. בהתחשב בתפישת הגוף בחברה המערבית, בפעולות אלה יש אלמנט של תעוזה ושחרור (שר־שלום, 2007).

הגוף הנחשף בטקסטים של כתיבת־הגוף אינו נענה לדיכוטומיות הרווחות: גוף־נפש, חיצוני־פנימי, ציבורי־אישי, צורה־תוכן. בכתיבה מסוג זה, שבה מארג של מלים מטבא מארג גופנפשי, נשזרים זה בזה הצורה והתוכן. האופן שבו נפגשים השפה והגוף מעצים ומדגיש את אותן תימות שמופיעות בשני השדות; גם חוויית־הגוף וגם השפה המבטאת אותה מתגלות כמרובדות, רבות־פנים, שפה וגוף של ״גם וגם״. נראה שאיכויות אלה יוצאות לאור דווקא בשל ההיבט הפרדוקסלי שבכתיבת הגוף (שם).

גם בתחום האימפרוביזציה מתרחב העיסוק בפערים שבין גוף ושפה אל מעבר להיבטים של הוראה ואמנות; העוסקות באלתור כותבות, מתראיינות ומפרסמות, גם כדי שידע־הגוף יהפוך לגוף־ידע ויהיה נגיש לקהלים רחבים יותר. דבורה היי מדגישה זאת בטענה שכתיבתם של רקדנים נושאת משמעות של שליחות ואחריות תרבותית־חברתית:

"We keep saying: because we dance we don't have to write..."



We have got to be able to amass volume of evidence, of what it is to inhabit the physical body, in a way that arouses the greater population, because we are such a bodiless culture. Dancers are prime for this. We spend so much time with our attention on it [the body], we have got to find personal and vital ways of articulating what it is to inhabit the body, so people can begin to recognize that they have bodies and that they are fantastic and our greatest resources. Who would be better than dancers to start talking about this?"

(מתוך ראיון עם דבורה היי, הולנד: יולי 1992)

במקום לנסות לכופף את שפת־הגוף אל השפה האקדמית/הרווחת, היי מציעה למצוא "דרכים אישיות וחיוניות לניסוח חוויית ההיות בגוף" ולהביאן אל הציבור כדי להעניק לו משהו יקר־ערך שחסר לו, ששכח (שם).

באחטין (אצל גינצבורג, 2001) דן בכוחות החברתיים הפועלים בתוך השפה החיה ועומד על הבעייתיות של השפה מבחינת קבוצות שוליים וקבוצות חלשות בחברה, ובכללן – הנשים.<sup>29</sup>

סיקסו (2005) מתמקדת בהיבט המגדרי וטוענת כי בכוחה של הכתיבה להכניס את האשה להיסטוריה, משום שבאמצעותה נשים יותירו חותם בשפה הכתובה והמדוברת.

בכך יכולה להיות מוסברת היענותן הרבה של משתתפות המחקר "לכתוב את גופן"; הן קיבלו הזמנה, מפתה מבחינתן, להביא את חוויית גופן/גשיותן אל השפה, ובאופן זה לכבוש להן מקום בתוכה. את העוסקות במחול ככלל, ובתוכן את העוסקות בהוראה ובאלתור, ניתן לראות כקבוצת שוליים מוכפלת. ראשית – הן נשים, שנית – הן עוסקות בתחומים שנחשבים נשיים – גוף והוראה (אופיר, 2012). העיסוק באלתור מוסיף ומעצים את האחרות, את המוזרות/הזרות שלהן, בשל אותם מקומות מעורפלים שבהם הוא נוגע.<sup>30</sup> כך נפגשים הנשי, הגופני והעמום, שממילא מקושרים בתרבות המערב עם האחר והנחות.

כתבות־הגוף והעוסקות באלתור משתייכות לזירות תרבותיות שונות, שלרשותן אמצעים ואפשרויות שונים. אולם בשתי הקבוצות השימוש במלה הכתובה מהווה אקט חתרני, הנותן תוקף לחוויה אישית וחד־פעמית והמנציח את פעולת הגוף הנשי כסוג של היסטוריה.

### ללוש את הפרדוקס בידיים

קריאתן של התיאורטיקניות הפמיניסטיות לכתיבת־הגוף הנשי היא בבחינת דרישה להכרה בגופניות הנשית כמקור לידע ולכוח, ויש בה משום הזמנה למאבק חברתי. אף על פי שהיא נשענת על מחקר וחשיבה עיוניים ומנומקת בטיעונים תיאורטיים, מבין השורות של כתיבתן הייחודית עולה נימה של דחיפות, כמעט יצר גופני. נימה דומה מצאתי גם בקרב כתבות־הגוף: היצריות מנשבת הן בתוכן הטקסטים שכתבו והן באופן שבו נענו למשימה התמוהה של כתיבת־הגוף, באופן מייד־י, בשמחה, כמתוך דחף.

אצל היוצרות במחול מתפרשת כאמור חשיבות דיבור/כתיבת־הגוף בראש ובראשונה כמנוף לתהליך היצירתי, כאמצעי לשכלול הגוף ככלי הבעה. מעבר לכך, לתחושתי גם אצלן מסתמן יצר; מעין צורך של ה־body-mind לתקשר את עצמו, להיות מובן, נתפש, להתגלות לא רק כצורה של ביטוי אמנותי, אלא גם כזירה דיאלוגית; הן אינן מסתפקות בעשייה המחולית ואינן מוותרות על הארטיקולציה המילולית של העיסוק בגוף הרוקד, אשר מלבד היותה אמצעי להרחבת שפת־התנועה, יש לה תפקיד רחב יותר של הבאת הגוף אל השפה, המחקר והתרבות. כך מסתמן בשתי הזירות יצר, ולצדו הכרה בחשיבות של הבאת יצר זה אל השפה, אל הזירה הציבורית־החברתית.

הנשים בשתי הזירות מתעמתות, אם כן, עם הפרדוקס באופן מעשי; בפעילותן הן מחברות בין שדות שנדמים כקוטביים, חוקרות ומעבדות את המתח שבין הניגודים. אפשר לומר שהן "לשות אותו בידיים" ומנכיחות אותו בעולם. מה טיב הקשר שבין העיסוק הפרקטי בדיכוטומיות לבין הנטייה לשהות באזורי האי־זדאות?

אפשר שהעיסוק הפעיל בקוטביות, הבנויה כך ששני ערכים עומדים מורחקים־מונגדים זה מול זה, כשביניהם תהום, מחייב "נפילה" אל אותה תהום.

העבודה בפערים מתוחים אלה, תוך שימוש בפרקטיקה אניגמטית שאינה ניתנת להסבר תיאורטי, מאפשרת פירוק וחשיפה של דיכוטומיות תרבותיות מושרשות ויצירת דיאלוג בין קטבים; בין גוף ושפה, בין גוף ונפש, בין מבטים חיצוניים ופנימיים על הגוף הנשי, בין הגופים הנעים – זה הנצפה וזה הנחוזה מבפנים ובין שפות – מילוליות ותנועתיות, אישיות־נשיות ורווחות־דומיננטיות.

מיפוי שכזה, המנסה לקבע במלים חוויה/תנועה או להרקיד ולהניע מלים בגוף, מכיל בעצם תיאורו את הפרדוקס הפנימי שממנו הוא עשוי.

מאיה בז'רנו (2009) מתארת זאת היטב בפתח שירה: <sup>[</sup><sup>דרוש מקור]</sup>

*לכתוב על מחול*

*זה כמו*

*להדביק טפטים על הים.*

### הערות שוליים

<sup>1</sup> העבודה בוחנת את המעברים שבין חוויה וביטוי מילולי, עוסקת בפרשנות החוויה הגופנית במלים ובפרשנות החוקרת את הטקסטים, מאירה את תפישת הגוף והשפה הנשיות ואת מידת חריגותן מן השיח ההגמוני. במחקר נבחנו ונותחו טקסטים שנכתבו על ידי 24 נשים; כמחציתן עוסקות בתנועה ובמחול והאחרות בתחומי אמנות אחרים. גיל המשתתפות נע בין 26 ל־70, והן בעלות רקע לאומי, דתי ועדתי מגוון. להרחבה ראו שר־שלום, 2007.

<sup>2</sup> כפי שיודגם בהמשך, השימוש במונחים אלה רווח מאוד גם בזירת המחול, בהוראת אימפרוביזציה וכוריאוגרפיה ובביקורת מחול.

<sup>3</sup> זאת לעומת הסטרוקטורליזם המאוחר יותר, שהתבסס על התיאוריות הלשוניות של דה־סוסיר ולוי־שטראוס, שהתמקדו במערכת הלשונית הפנימית של הטקסט, כשהוא סגור בפני ההיסטוריה (קמפבל, 2002).

<sup>4</sup> בולאס (אצל קמפבל, 2002), Bion (אצל Charles, 2001) ו־Charles (2001), המתייחסים להיבט הפסיכולוגי של היחסים שבין חוויה ושפה, מדגישים את תפקידו של הקשר המוקדם בין האם לתינוק בעיצוב יחסים אלה.

<sup>5</sup> על שפה גברית ונשית, על שפה קיימת ויצירת שפה חדשה ראו: איריגארי, 2003; בן־נפתלי, 2001; גינצבורג, 2001; באחטין ולובין אצל גינצבורג, 2001; סיקסו, 2005; ויטגנשטיין אצל סמפסון, 2002; שחם, 2001; 1978 Rich, Minh-ha, 1989; Marshall, 1996.

<sup>6</sup> מידת החתרנות והנועזות נבחנה ביחס למבט ההגמוני על הגוף הנשי, כפי שהוא משתקף בתרבות/באמנות המערבית. להרחבה ראו סקירת הספרות אצל שר־שלום, 2007.

<sup>7</sup> מעניין לציין, שבתקופה זו החלה להישמע הקריאה לכתיבת הגוף הנשי על ידי התיאורטיקניות הפמיניסטיות שהוזכרו בחלקו הראשון של המאמר.

<sup>8</sup> קנינגהם מרד במחול המודרני ההבעתי של מרתה גרהם, פרץ דרך חדשה ושינה את יסודות מלאכת עשיית המחול באופן מהותי; הוא שחרר את המחול מנרטיב ומהתלות המסורתית במוסיקה וכפר ברעיון שלכל ריקוד יש התחלה, אמצע וסוף מוגדרים. תחת זאת נעשה בעבודותיו קיטוע מכון של הרצף הריקודי על ידי שבירת מהלכים צפויים, כמו גם ביזור הדומיננטיות של מרכז הבמה ושימוש בשיטות אקראיות כאסטרטגיה לקבלת החלטות אסתטיות. קנינגהם זכה בתואר "אבי הפוסט־מודרניזם", אם כי סיווגו כיוצר מודרני או פוסט־מודרני שנוי במחלוקת בקרב

היסטוריונים ומבקרי מחול (ביינס, 2010; ג'ין כהן, 2010; קופלנד, 2013).<sup>9</sup> אוגוד כנסיית ג'דסון (Judson Church) – קבוצת רקדנים ואמנים בלתי פורמלית, ניסיונית ומחאתית, שהופיעה בכנסיית ג'דסון בניו יורק בשנים 1962-1964. חבריה נחשבים למייסדי המחול הפוסט־מודרני. חשיבותה בתולדות המחול היתה בעיקר ביצירת אווירה חדשה, בפתיחת דלתות לכיוונים חדשים וביצירת שיטפון יצירתי בעולם המחול. גרנד יוניון (Grand Union) – קבוצת מחול שעסקה באימפרוביזציה בשנים 1970-1976. רבים מחבריה היו פעילים קודם בכנסיית ג'דסון (ביינס, 2010; ג'ין כהן, 2010; קופלנד, 2013; Burt, 2006).

<sup>10</sup> חברי כנסיית ג'דסון ביקשו לאתגר את אופני ההופעה המסורתיים והרחיבו את שבירת הכלים להיבטים נוספים: מיקום ההתרחשות, השימוש בתפאורה, התפקידים והיחסים בין המינים, ובתוך כך הגדירו מחדש את היחסים בין הרקדנים לקהל. הם ראו בעבודותיו של קנינגהם דיונים בימתיים פתוחים על מהות הריקוד וטבעו והמשיכו "לדון" בנושאים אלה בעבודותיהם (ביינס, 2010; ג'ין כהן, 2010; קופלנד, 2013; Burt, 2006).

<sup>11</sup> מונח המשמש ברפואה האלטרנטיבית לתיאור טכניקות טיפול או התפתחות אישית, שכוללות עבודה עם הגוף באופן שמערב היבטים כמו נשימה, יציבה, אנרגיה, מודעות, קשרי גוף־נפש. למשל: יוגה, צ'יקונג, טאי־צ'י, שיטת אלכסנדר, פלדנקרייז, רפלקסולוגיה, רולפינג, שיאצו ועוד.

<sup>12</sup> מאז ומתמיד נתפש המחול כאמנות נשית, אולם עד סוף המאה ה־19 שימשו הנשים במחול בעיקר כמבצעות (בלרניות) תחת שרביטם של כוריאוגרפים גברים. עם התפתחותו של המחול המודרני התאפשרה הופעתן של נשים בתפקיד כוריאוגרפיות. בין אם היו עצמאיות שיצרו לעצמן או מורות/כוריאוגרפיות שעמדו בראש להקות ובתי־ספר למחול, הן היו פורצות דרך, הן בהיבט המגדרי והן מבחינת תרומתן העצומה לעולם המחול; הן הביאו אתן תפישות כוללות חדשות למחול, טכניקות וז'אנרים חדשים, שימוש חדשני באמצעים בימתיים וגישות הוראה ייחודיות. מגמה זו התחזקה מאוד עם צמיחתו של הזרם הפוסט־מודרני בארה"ב.

<sup>13</sup> אנה הלפרין, מחלוצות המחול הפוסט־מודרני בשנות ה־50. סימון פורטי – תלמידתה של הלפרין. איבון ריינר, דבורה היי וטרישה בראון השתייכו לכנסיית ג'דסון. אווה קרצג, ליסה נלסון ונגסי סטארק־סמית החלו לפעול מאוחר יותר, בשנות ה־70 (ביינס, 2010; ג'ין כהן, 2010; קופלנד, 2013; Burt, 2006). אל חלקן אתייחס בהמשך. למען השקיפות אציין שזכיתי לעבוד באופן אישי עם היי, נלסון, קרצג וסטארק־סמית כתלמידה או כרקדנית־יוצרת, וכן עם סטיב פקסטון, שגם מדבריו אביא בהמשך.

<sup>14</sup> כתב־עת אמריקני שעוסק באימפרוביזציה במחול.

<sup>15</sup> Contact Improvisation – בעברית "אלתור מגע" – טכניקת תנועה שבה מגע פיסי בין רקדנים מהווה נקודת מוצא לחקירה דרך אימפרוביזציה. שורשיה נטועים באמנויות לחימה, במחקרי התפתחות גופנית ובניסויי המינימליזם שאפיינו את כנסיית ג'דסון. במקור שימשה צורה זו לתרגול ולאינטראקציה חברתית, אבל היא מוצגת גם על במות וייצרה מילון תנועות ועקרונות כוריאוגרפיים, שמהווים מקור השראה ליוצרי מחול רבים (ג'ין כהן, 2010).

<sup>16</sup> חשוב לסייג: שימוש בהנחיות מילוליות ובדימויים מתקיים היום גם בהוראת טכניקות שונות. למשל בהוראת "גאגא" – טכניקה שפותחה על ידי אוהד נהרין; אמנם אין בה דגש על חיקוי מודל חיצוני, המשתתפים מוזמנים לנוע בהשראת הדימויים המילוליים באופן חופשי כביכול. מאידך גיסא, המורה משתתף כמבצע/מדגים במשך כל השיעור ו"גאגא" מוגדרת "שפת התנועה של אוהד נהרין".

<sup>17</sup> המינוחים "סגורים" ו"פתוחים" הם שלי וההבחנה ביניהם אינה חד־משמעית; היא משמשת לצורך הדיון הנוכחי, כדי לסמן את מידת המרחב הפרשני שמותרות ההנחיות המילוליות.

<sup>18</sup> דימויים אלה לקוחים ממחברות עבודה שלי ושל עמיתות העוסקות בהוראת אימפרוביזציה. בשיעורי אלתור נעשה שימוש גם בדימויים שאינם מילוליים: דימויים ויזואליים או דימויי שמע הלקוחים מתחומי

אמנות שונים, מן הטבע או מחיי היומיום. ההתמקדות בדימויים מילוליים נגזרת מהנושא של מאמר זה, הבוחן את הקשר גוף־שפה.

<sup>19</sup> בעבודתה "תפקיד הדימוי בהוראת טכניקת המחול" טוענת הללי (2001) כי הדימוי הוא כיוון/רעיון העומד מאחורי העשייה הפיסית ויוצק בה תוכן. הוא מאחד בין החלקים: עבודת־גוף, חשיבה, הרגשה ותחושה, ומביא לתחושת "כוליות".

<sup>20</sup> image ו־imagine נגזרים מאותו שורש: הביטוי "לראות בעיני רוחך", המתאר את פעולת הדמיון, מדגים את הקשר הגופנפשי. לכן השימוש בדימוי עשוי לערער על הדיכוטומיה גוף־נפש.

<sup>21</sup> תרגום חופשי שלי מאנגלית (במבט צרפתי) לעברית.

<sup>22</sup> להרחבה בנוגע לתהליך האלתור כמייצר מרחב של כינון זהות אישית ועל משמעותו בהיבט החברתי מומלץ לעיין בעבודת הדוקטורט של נתיב (2010) "'קהילה מסדר משני': גוף, אתיקה ומגדר במגמות מחול בבתי ספר תיכונים בישראל".

<sup>23</sup> Ruth Zapora – מורה לאימפרוביזציה, מייסדת שיטת הלימוד Action Theater.

<sup>24</sup> "אימפרוביזציה" – בעברית "אלתור". מאותו שורש שממנו נגזרת המלה "לאלתֵר", שפירושה באופן מייד־י.

<sup>25</sup> נתיב (2010) משתמשת במונח "הקשבה גדושה"; פעילות רב־כיוונית ודיאלקטית, הפועלת אל תוך הגוף וממנו והמתרחשת בכל רגע של ריקוד.

<sup>26</sup> Gere (2003) מבהיר את מעמדה של האימפרוביזציה בהיסטוריה של המחול הבימת־י: "Improvisation was fine in the studio but never in performance. Control of one's material has been held by many to be paramount. And Improvisation connote lack of control" (Gere, 2003: xv).

<sup>27</sup> ראו הערת שוליים מס' 13.

<sup>28</sup> Benoit Lachambre – כוריאוגרף, רקדן, מאלתר ומורה קנדי. מתמקד בחקר התנועה ומקורותיה ובאותננטיות תנועתית. זכיתי לעבוד אתו בתחילת שנות ה־90.

<sup>29</sup> באחטין (אצל גינצבורג, 2001) מתייחס אל השיח החי בהקשרו ההיסטורי/החברתי; בתוך כל לשון מתקיימות ופועלות לשונות רבות (חברתיות, אידיאולוגיות, מקצועיות, ז'אנריות, תלויות גיל ודור), שהשימוש בהן משתנה בהקשרים ובתפקידים שונים. בתוך כל שפה חיה פועלים שני כוחות מנוגדים: כוח ממרכז, שהוא תוצר של כוחות חברתיים/היסטוריים, אשר מבטיח את הגרעין האחיד של השפה הרשמית/הקנונית, וכוחה של הסביבה הרב־לשונית החיה, שמושך מן המרכז החוצה. שני הכוחות פועלים זה על זה; בהשפעת כוחן היחסי של קבוצות חברתיות אל מול כוחו של המרכז מתרחשים שינויים בלשון.

<sup>30</sup> על היחס לאלתור במערכת החינוך ראו את עבודת התזה של אלונה פרץ "הוראה ואלתור – התייחסות מורות במערכת החינוך הישראלית למושג אימפרוביזציה". http://www.improvcenter.co.il/new/education\_heb.phpgcus

<sup>31</sup> מתוך השיר "כתב יד של רקדן/ית או כוריאוגרפיה של הנפש" למאיה בז'רנו, שנכתב בהשראת צפייתה בחזרות ובמופעים של להקת בת־שבע.

### ביבליוגרפיה

אופיר, ה. (2012). *בין ייצור ליצירה: עבודה וחוויה של מורות לריקוד*, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים. איריגארי, ל. (2003). *מין זה שאינו אחד [מבחר]* (ד. ליבר, מתרגמת). תל אביב: רסלינג (הוצאה מקורית ב־1977).

אנולדואה, ג. (2006). "אזור הגבול/La Frontera – המסטיסה החדשה", 1987. (ר. בריר־גארב, מתרגמת). בתוך ד. באום (עורכת), *ללמוד פמיניזם: מקראה: מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית* (עמ' 375-357). תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

בז'רנו, מ. (2009). *התעוררתי בליבו של אלכסון*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד. ביינס, ס. (2010). *טרפסיכורה בניקירס; מחול פוסט מודרני*. (ג. סבריאנו,

מתרגם). רמת השרון: הוצאת אסיה. (הוצאת מקורית ב־1987). בן־נפתלי, מ. (2001). "כאן רק שותקות": על קולה של תרצה אתר. בתוך י. עצמון (עורכת), *התשמע קולי? ייצוגים של נשים בתרבות הישראלית* (עמ' 240–257). ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

ג'ין כהן, ס. (2010). *מחול כאמנות במה; אסופת רשימות על מחול*, מ־1581 ועד ימינו. (ג. סבריאגו, מתרגם). רמת השרון: הוצאת אסיה. (הוצאה מקורית ב־1974).

גינצבורג, ר. (2001) "המאבק על הלשון". בתוך י. עצמון (עורכת), *התשמע קולי? ייצוגים של נשים בתרבות הישראלית* (עמ' 27–41). ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

הללי-אסא, ש. (2001). *תפקיד הדימוי כאמצעי בהוראת טכניקת המחול*, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך בחינוך לאמנויות, אוניברסיטת לידס, ישראל.

משעול, א. (2003). *מבחר וחדשים*. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומוסד ביאליק.

נהרין, צ. (2000). *הזמנה למחול; תהליכי יצירה בתנועה*. קריית ביאליק: הוצאת "אח".

נתיב, י. (2010). "*קהילה מסדר משני": גוף, אתיקה ומגדר במגמות מחול בבתי ספר תיכונים בישראל*, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

סיקסו, ה. (2005). *צחוקה של המדוזה* (ר. גרינוולד, מתרגם). המדרשה – כתב עת של ביה"ס לאמנות, 8, 57–81. (הוצאה מקורית ב־1975).

סמפסון, פ. (2002). "רעיון השפה, כדרך מעבר בעולם: כמה מקורות למודל". בתוך ס. האנט ופ. סמפסון (עורכות), *האני בראי הכתיבה: תיאוריה ופרקטיקה בכתיבה יוצרת והתפתחות אישית* (א. רבינוביץ, מתרגמת). (עמ' 151–166). קרית ביאליק: הוצאת ספרים "אח" בע"מ. (המקור יצא לאור ב־1998).

פייטמן, ט. (2002). "המלה הריק והמלה המלאה: הופעת האמת בכתיבה". בתוך ס. האנט ופ. סמפסון (עורכות), *האני בראי הכתיבה: תיאוריה ופרקטיקה בכתיבה יוצרת והתפתחות אישית* (א. רבינוביץ, מתרגמת). (עמ' 179–191). קרית ביאליק: הוצאת ספרים "אח" בע"מ. (המקור יצא לאור ב־1998).

קופלנד, ר. (2013). *מרס קנינגהאם, המודרניזציה של המחול המודרני*. רמת השרון: אסיה (הוצאה מקורית ב־2004).

קמפבל, ג'. (2002). "קריאה טרנספורמטיבית: תצורות חדשות של העצמי בין החוויה לטקסט". בתוך ס. האנט ופ. סמפסון (עורכות), *האני בראי הכתיבה: תיאוריה ופרקטיקה בכתיבה יוצרת והתפתחות אישית* (א. רבינוביץ, מתרגמת). (עמ' 193–232). קריית ביאליק: הוצאת ספרים "אח" בע"מ. (המקור יצא לאור ב־1998).

קריסטבה, ג'. (2006, ינואר). "כותבים סיפורי אבהה". הרצאה, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

ורטוי, ר. (2006). *קונטינגנטיות, אירוניה וסולידריות* (א. זהבי, מתרגם). תל אביב: רסלינג (הוצאה מקורית ב־1989).

ריקר, פ. (2006). *על התרגום* (ש. רוז'נסקי, מתרגם). תל אביב: רסלינג (הוצאה מקורית ב־2004).

רתוק, ל. (1997). *מלאך האש: על שירת יונה וולך*. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שחם, ח. (2001). *נשים ומסכות: מאשת לוט עד סינדרלה: תדמיות שאולות וייצוגי הדמות הנשית בשירי משוררות עבריות*. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שר־שלום, ת. (2007). *יוצרות כותבות את גופן: חוויית הגוף המורכב והבו־זמני*, עבודה לתואר מוסקר, אוניברסיטת לסלי, ישראל.

Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: feminism, western culture, and the body*. Berkeley: University of California Press.

Burt, R. (2006). *Judson Dance Theater: Performative Traces*. London, New York: Routledge

Charles, M. (2001). "The language of the body: allusions of self

experience in women's poetry". *Psychoanalytic Psychology*, 18 (2): 340–364.

Eluned, S. (2000). *Reading Irigaray, Dancing*. Hypatia 15, 1, 90–142.

Forti S. (1974). *Handbook in Motion*. New York: New York University Press.

Gere, D. (2003). " Introduction". In A.Cooper and D. Gere (Editors), *Taken By Surprise* (pp. xiii). Middletown: Wesleyan University Press

Griffin, S. (1978). *Woman and nature*. New York: Harper Colophon Books.

Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: toward a corporeal feminism*. Bloomington: Indiana University Press.

Marshall, H. (1996). "Our bodies ourselves: why we should add old fashioned empirical phenomenology to the new theories of the body?" *Women's Studies International Forum*, 19 (3), 253–265.

Minh-ha, T. (1989). "Write your body and the body in theory." In *Women, native, postcoloniality and feminism* (pp. 258–267). Bloomington: Indian University Press.

Paxton, S. (2003). "Drafting Interior Techniques." In A. Cooper and D. Gere (Editors) *Taken By Surprise* (pp. 175–181).Middletown: Wesleyan University Press.

Plumwood, V. (1993). "Dualism: the logic of colonization." In *Feminism and the Mastery of Nature*, (pp. 41–68). London: Routledge.

Rich, A. (1978). "Introduction." In J. Grain, *The work of a common woman* (p. 7–21). CA: The Crossing Press.

Stark-Smith, N. (2003). "A Subjective History of Contact Improvisation." In A. Cooper and D. Gere (Editors), *Taken By Surprise* (pp. 153–173). Middletown: Wesleyan University Press.

Warren, K. (2000). *Ecofeminist Philosophy: a western perspective on what it is and why it matters*, Lanham Md.: Rowman & Littlefield.

Zaporah, R. (1996). *Action Theater – the improvisation of presence*. California: North Atlantic Books Berkeley.

#### מקורות אלקטרוניים

פרץ, א. הוראה ואלתור – התייחסות מורות במערכת החינוך הישראלית למושג אימפרוביזציה – http:// – Retrieved February 2014 from www.improvcenter.co.il/new/education\_heb.php.

Bodywork (alternative medicine) Retrieved February 2011 from http://en.wikipedia.org/wiki/Bodywork\_(alternative\_medicine).

**תמר שר-שלום** בעלת ניסיון רב־שנים בתנועה, מחול ו־Body-Work; מורה לאימפרוביזציה, קומפוזיציה, אנטומיה חווייתית ותולדות המחול, כוריאוגרפית בהפקות בִּין־חומיות ועם אוכלוסיות מגוונות. בוגרת סמינר הקיבוצים במסלול להוראת מחול ותנועה, בעלת BA במחול ותנועה (בית הספר הגבוה לאמנויות בארנהם, הולנד – eddc), ומא בלימודי נשים בשילוב אמנויות (אוניברסיטת לסלי). חוקרת את המפגש גוף־שפה ומתעניינת בהיבטים חברתיים־תרבותיים של מחול וגוף. מטפלת בשיטת "אילן לב", בעלת הכשרה של דולה (תומכת לידה), בוגרת תוכנית ההכשרה בלימודי "האקומי", השתלמה במגוון שיטות המערבות תנועה, גוף וקשרי גוף־נפש: Body-Mind-Centering (ארה"ב), תנועה וקול ועוד.

# "חיבור של מעלה ומטה":

## תפישות ועמדות של מורות למחול שומרות מצוות כלפי הוראת אמנות המחול לתלמידים בחינוך הממלכתי-הדתי

### טליה פרלשטיין

#### תקציר

מאמר זה מבקש לבחון תפישות ועמדות של מורות למחול שומרות מצוות כלפי הוראת אמנות המחול לתלמידים בחינוך הממלכתי-הדתי (חמ"ד). זהו מחקר חלוץ, המשמיע לראשונה את קולותיהן של מורות למחול שומרות מצות, השתופות בסלילת הדרך להבניית הווייתו של מקצוע אמנות המחול ברוח ההלכה. במחקר השתתפו 11 מורות למחול, בוגרות המסלול למחול במכללה אקדמית דתית לחינוך, שהשתלבו בהוראה בבתי ספר יסודיים בחמ"ד. המשתתפות רואיינו בראיונות עומק אישיים חצי-מובנים. הראיונות נותחו באמצעות שתי מתודולוגיות, ניתוח אינדוקטיבי מכוון נתונים (קופפרברג, 2010; Fereday & Muir Cochrane, 2006) וניתוח דדוקטיבי מכוון תיאוריה, באמצעות המודל של ברינסון (1993), המסווג את תרומת אמנות המחול לתוכנית הלימודים של בית הספר לשש קטגוריות. ממצאי המחקר העלו כי המורות נתנו תוקף פרטיקולרי למודל האוניברסלי של ברינסון. נמצא גם כי המרואיינות התייחסו ביתר הרחבה לתרומת המקצוע לתלמידים בקטגוריית החינוך האישי

#### מבוא

מאמר זה בוחן תפישות ועמדות של מורות למחול שומרות מצוות כלפי הוראת המחול לתלמידים במסגרת הלימודים הפורמלית במערכת החינוך הממלכתית-הדתית (חמ"ד). מורות אלו הן בוגרות המסלול למחול במכללה אקדמית-דתית לחינוך. מסלול זה נפתח בשנת 1998, לאחר פנייה של נשים דתיות לשר החינוך אז, זבולון המר ז"ל, לאפשר להן הכשרה אקדמית שתשלב יסודות של השקפה תורנית ביצירה ובהוראת אמנות המחול. פתיחת המסלול יצרה את המסגרת הראשונה והיחידה בארץ למגזר הדתי, שבה נשים שומרות מצוות יכולות להכשיר את עצמן להוראת מקצוע אמנות המחול ברוח ההלכה.

ניתן לראות בהקמת המסלול למחול ביטוי נוסף לתמורה ההדרגתית שהתחוללה בקהילה הציונית-הדתית החל במחצית השנייה של המאה ה-20. השפעות תרבותיות מודרניות, ובראשן השקפותיה של התנועה הפמיניסטית, הדוגלת בשוויון בין המינים, הובילו לשינויים משמעותיים בחייהן של נשים דתיות. נפתחה לפניהן אפשרות לרכישת השכלה גבוהה ולהשתלבות בשוק העבודה, חלוקת התפקידים בין המינים במשפחה השתנתה ועוד. מנהיגיה הרחנניים של הציונות הדתית לא הביעו התנגדות לטיפוח השוויון בין המינים, כל עוד השינויים עמדו בגדרי ההלכה. בחינוך בנות בציונות הדתית התחוללו בהדרגה שינויים מבניים, ארגוניים ותוכניים, בעקבות תביעות של תלמידות ובוגרות למימוש התפתחותן העצמית. החל בשנות השמונים התחוללה תפנית אוריינית מהותית, עם הקמת מדרשות ללימודי קודש לנשים. מהפכה זו אופיינה בחיפוש פעיל של הלומדות אחר משמעות רוחנית בלימודי הקודש כחלק מהלימוד האינטלקטואלי (אלאור, 1998 ; דגן, 2006; פרלשטיין, 2011).

הדרישה שעלתה מהשטח לפתיחת המסלול למחול הובילה ליצירת מאגר מורות למחול שומרות מצוות, המחפשות דרכים לבטא תהליכים רוחניים במחול. מורות אלו נותנות מענה לאידיאולוגיית החמ"ד, שלפיה צוות החינוך במסודותיו צריך להזדהות עם ערכיו ולהוות דוגמה אישית בדפוסי חייו ובהתנהגותו (דגן, 2006). בהיותן חלוצות בתחום במגזר הדתי, המורות למחול בוגרות המסלול מתמודדות עם אתגרי הטמעת המקצוע בחמ"ד. בראש ובראשונה, הן מתמודדות עם חששם של מנהלים ומחנכים משילוב מקצוע אמנות המחול בתוכנית הלימודים, שמא יכניס לבית הספר רוח תרבותית זרה. מקור החשש הוא היעדרה של הדרכה אמונית בעלת ניסיון מצטבר, העונה למגוון השאלות המתעוררות בעקבות שילוב המחול בתוכנית הלימודים. כמו כן, עליהן ליצור תוכנית לימודים המותאמת לתרבות בית הספר ולכלל תלמידיה, מתוך התפישה שמקצוע "אמנות המחול לכל" (Educational Dance) מיועד להרחבת אופקיהם החינוכיים של כל התלמידים ואינו מכוון להכשרת רקדנים מקצועיים (רון, 2006 ; McCutchen, 2006).

כחלק מתפישת עולמן ומתהליך הכשרתן, מורות אלו סוללות דרך אמונית להוראת אמנות המחול מתוך התמודדות עם שאלות חינוכיות ודילמות ערכיות שהחינוך לאמנויות מציב במגזר הדתי. אחת הדילמות המרכזיות שעמן הן מתמודדות היא המתח שבין ביטוי אישי חופשי לבין שמירה על ההלכה היהודית. משמעות הדבר באמנות המחול היא, בין היתר, התמודדות עם סוגיית הצניעות, הדורשת רגישות לאיזון בין הגוף והגפש בדרך התורה, ובמיוחד באמנות שבה הגוף האנושי הינו כלי הביטוי המרכזי. היבט נוסף של סוגיית הצניעות הוא שילוב בנים בשיעורי אמנות המחול בהוראת מורות. היבט זה נבחן כחלק מהבירור ההלכתי שליווה את כתיבת חזון המסלול למחול, ולגביו פסק הרב יעקב אריאל שבהוראת המקצוע יש ליצור הפרדה בין קבוצת הבנים לקבוצת הבנות החל בכיתה ג'. מגיל זה והלאה, המורות ילמדו בנות בלבד.

מאמר זה עוסק בפן אחד מתוך מחקר משולב רחב-היקף שנערך אודות מורות למחול שומרות מצוות בוגרות המסלול למחול. זהו למעשה מחקר חלוץ בתחום הוראת מקצוע אמנות המחול בחינוך הממלכתי-הדתי בארץ, המרחיב את היריעה שהעמידו מחקרים קודמים העוסקים במגוון היבטים של הוראת אמנות המחול בישראל, במסגרת החינוך הממלכתי הפורמלי והבלתי פורמלי (אופיר, 2012; נתיב, 2010; פרץ, 2003; רונן-תמיר, 2007; Ron–Ronkin, 2009).

***רקע תיאורטי והקשר מחקרי***

### חשיבות האמנויות בחינוך

תיאורטיקנים של החינוך טוענים כי מטרתו של החינוך לאמנויות בתוכנית לימודים בית-ספריות היא לקדם חינוך אסתטי לכל התלמידים, כחלק מתוכנית הלימודים הבסיסית שלהם. מטרות תוכנית הלימודים הן שתלמידים ייצרו ויצינו את יצירותיהם; יבינו את חשיבות האמנויות ואת תפקידן בתרבות ובהיסטוריה האנושית; וגיבו לאיכויות של האמנויות וייצרו שיפוט מבוסס-ידע של האמנויות. לטענת חוקרים אלה, החינוך האמנותי מפתח את יכולות החשיבה, מעמיק את ההבנה והרגישות, מרחיב את עולם הידע ומשמש ללימוד מושגים חדשים (Dewey, 2001; Eisner, 2006; Goldberg, 2012; McCutchen, 1998).

תיאוריית האינטליגנציות המרובות (גרדנר, 1995), הטוענת כי האינטליגנציה האנושית אינה ישות שכלית אחידה אלא צירוף של אינטליגנציות נפרדות רבות, מחזקת גישה זו. גרדנר זיהה עד כה שמונה אינטליגנציות מובהקות בעלות חשיבות שווה: לשונית, מתמטית-לוגית, מרחבית, מוסיקלית, גופנית-קינסטטית, בין-אישית, תוך-אישית ונטורליסטית. כל אחת מהן בעלת מיקום מובחן במוח ומגננונים ייחודיים לעיבוד מידע ולהבעתו. השתמעות תיאוריית האינטליגנציות המרובות לחינוך היא, שהתלמידים שונים זה מזה. כל אחד מהתלמידים אינטליגנטי על פי דרכו, ועל כן כל אחד מהם ראוי להוראה המותאמת לכישוריו ולנטיותיו כדי לאפשר לו להכיר בכל הפוטנציאל הטמון בו ולהעשיר את קיומו ואת סביבתו. שילוב הוראת האמנויות בחינוך מאפשר לתלמידים אשר האינטליגנציות הללו פוריות אצלם לגלות את כוחותיהם, להתפתח ולבוא לידי ביטוי לא רק בתחומי האמנויות אלא להתחזק באמצעותן גם בשאר התחומים. גולדברג ואייזנר (Eisner, 1998; Goldberg, 2012) מחזקים את גישתו של גרדנר וטוענים כי לימודי האמנות חשובים לכל התלמידים ולא רק לבעלי הכישרון המיוחד בתחום, מאחר שהאמנויות מאפשרות התנסויות חינוכיות אשר מביאות את התלמידים לידי ביטוי ביצירה עצמאית, מעמיקות את הרגישות והמודעות לעולם החיצוני והפנימי ומחדדות את החשיבה הביקורתית המתייחסת לאיכויות האסתטיות באמנות ובחיים.

למרות האמור לעיל, לימודי האמנות בבית הספר שוליים ביחס לליבת תוכנית הלימודים הפורמלית. חלוקה זאת מסתמכת על התפישה הפוזיטיביסטית, המעריכה "דע" שנבחן באופן אמפירי, ושאותו אפשר לאשש או להפריך. על פי גישה זו, הפעילות הקוגניטיבית של המחשבה ניתנת לתיווך בדרך מילולית בלבד. אימוץ תפישה זו מוביל לקידום היררכיה של ידע, שמכתירה ידע מדעי ומרחיקה את האמנויות ממקומן הראוי בפיתוח הקוגניציה (Eisner, 1998). מבנה היררכי זה של ידע, המאפיין את התפישה הפוזיטיביסטית, נמצא בתשתית מדיניות משרד החינוך הישראלי בעשור האחרון. מדיניות זו יוצרת הבחנה בין מקצועות ליבה למקצועות העשרה. באופן הצהרתי (חוזר מנכ"ל משרד החינוך, 2005), מייחס משרד החינוך חשיבות רבה ללימודי האמנות, שכן באמצעותם הוא מצפה כי בית הספר יקנה לתלמידים מיומנויות וערכים. אך למעשה, בתי הספר יכולים לבחור לימודי העשרה, ביניהם גם לימודי אמנות, במסגרת לימודי בחירה בהיקף של שתי שעות שבועיות בלבד. תיחומם של לימודי האמנות כלימודי "העשרה" מקנה להם מעמד נחות, אשר מקשה על הוראתם בפועל ואינו

מאפשר לתלמידים ליהנות מסגולותיהם של כל אחד ממקצועות האמנות לפיתוח אישי.

השוליות של מקצועות ההעשרה בכלל, ומקצועות האמנות בפרט, במערכת החינוך הישראלית היא רק חלק ממכלול הקשיים בשילובם בתוכנית הלימודים במסגרת החינוך הממלכתי-הדתי. על ההתמודדויות הייחודיות של מקצוע אמנות המחול בחמ"ד – אשר חלקן הועלו במבוא – יורחב בהמשך.

### המודל של ברינסון (Brinson): תרומת הוראת אמנות המחול לתוכנית הלימודים הפורמלית

ברינסון (1993) תיאר את תרומתה של הוראת אמנות המחול לתוכנית הלימודים של בית הספר במסגרת החינוך הפורמלי במסגרת מודל בן שש קטגוריות: חינוך אמנותי ואסתטי; חינוך תרבותי; חינוך אישי וחברתי; פיתוח גופני; מקצועות עיוניים וחינוך קדם-מקצועי.

**1. תרומה לחינוך אמנותי ואסתטי** – השכלה באמנות המחול מקנה צורה אחרת של ידע והבנה והיא כוללת שני היבטים: ידע תיאורטי, כגון מושגים והיסטוריה; וידע מעשי, כגון "אוצר מלים" תנועתי, כללים לבניית ריקוד, היכרות עם הגוף ופיתוח רגישות למשמעויות שהגוף משדר. ידע זה מקנה לתלמידים כלים לגלות, להבין ולבטא את עולמם הפנימי ואת העולם הסובב אותם (McCutchen, 2006). רכישת הידע המעשי מפתחת, בין השאר, גם מיומנויות תפישתיות והופעתיות. התלמידים נדרשים לתשומת לב, לאחסון הייצוגים בזיכרון ולשינון פרטי התנועה והרצף התנועתי. כמו כן, הם נדרשים להקשיב להכוונה מתוך מעורבות בלמידת טכניקת הריקוד, התחושות, הרעיונות, המחשבות והערכים שמעביר הריקוד. לצד זה, צפייה במופעי מחול מעצימה את המודעות התפישתית הרב-חושית שלהם (Hanna, 2008). ההשכלה התיאורטית והמעשית באמנות המחול מפתחת אף חשיבה ופעולה יצירתית, שבאות לידי ביטוי בהעזה לצאת לקראת החדש ולקשר בין דברים שלא היו מיוחסים זה לזה קודם (לנדאו, 2001). המשימות בשיעורי היצירה במחול, לצד משימות הקשורות להופעה ולבימוי, מעודדות את התלמידים למצוא פתרונות תנועה מתוך חשיבה ושימוש בדמיון ובכושר המצאה (Kraus, Gottschild, & Hilsendager, 1991).

**2. תרומה לחינוך תרבותי** – יצירות אמנות משקפות את התפישה האסתטית ואת הרקע החברתי, הפוליטי והכלכלי של התקופה שבה נוצרו והן משוות צורה ויזאלית עתירת דמיון לעובדות ההיסטוריות. החינוך לכלל האמנויות, וביניהן המחול, מאפשר לתלמידים ללמוד על הקשר בין התוכן ובין הצורה שבה האמנות מתגלמת ובין התרבות והזמן שבהם נוצרה היצירה. כלומר, היכרות מעמיקה של תלמידים עם יצירת מחול שבה הם צופים או אותה הם מבצעים מרחיבה את מודעותם להיסטוריה, לפילוסופיה, למנהגים, לסגנונות ולנסיבות החיים שלהם ושל אנשים מתרבויות וארצות אחרות (Adshead, 1988; Eisner, 1998).

**3. תרומה לחינוך אישי וחברתי** – בעת עבודה פרטנית וקבוצתית במסגרת שיעורי המחול או הכנה למופע מחול, תלמידים מפתחים כישורים אישיים כמו יכולת התמדה, משמעת ומודעות עצמית, כמו גם כישורים בין-אישיים בתכנון ובקבלת החלטות קבוצתיות. הסכמה על מטרות משותפות בתהליך יצירתי מספקת הזדמנות לשתוף פעולה, למתן ביקורת שיפוטית בונה ולקבלת ביקורת כזאת, למעורבות משמעותית בין חברי הקבוצה ולחזוק תחושת הביטחון העצמי והגאווה הקבוצתית (Anderson, 2004).

**4. תרומה לפיתוח גופני** – קיימות נקודות חופפות בין התרומה של החינוך הגופני והתרומה של אמנות המחול לפיתוח יכולת גופנית. שני תחומי הלימוד תורמים לשכלול הגוף, לשיפור הקואורדינציה ולפיתוח מיומנויות

אישיות. אבל הערכים והדגשים הנים שונים. בחינוך הגופני יש לחיבור בין הגוף והנפש מטרה הישגית. לעומת זאת, במקצוע אמנות המחול החיבור בין גוף לנפש מחולל ביטוי אמנותי, המאפשר לארגן ולבטא תפישות עולם אינדיווידואליות (ברינסון, 1993).

**5. תרומה למקצועות העיוניים בבית הספר** – שילוב האמנויות עם מקצועות הליבה מגביר את רמת הלמידה ומשפר את ההבנה וההישגים של התלמידים, בזכות השימוש במגוון כישורי הלמידה וסגנונות ההוראה המאפיינים את לימודי האמנויות. המחול תורם ללימודים העיוניים, מאחר שבאמנות זאת כל החושים, ולא רק הממד הקוגניטיבי, שותפים באופן חווייתי בעיבוד התכנים. השילוב מספק הזדמנויות לשימוש בידע וביתרונותיו של המחול במקצועות השונים ומאתגר תלמידים ליצור מערכות הקשרים ותובנות, מתוך שימוש בחשיבה מטאפורית ואנלוגית. שילוב זה אינו מוריד מערך המחול כתחום מובחן, אלא מכיר בכוחו הייחודי (Bond & Stinson, 2000; Krug & Cohen–Evron, 2001).

**6. תרומה לחינוך קדם-מקצועי** – שיעורי המחול לכל מאפשרים לתלמידים המצטיינים, בעלי התכונות הגופניות והנפשיות הנדרשות לקריירה מקצועית במחול, לבלוט. התוודעותם לכישוריהם הייחודיים, במסגרת תוכנית הלימודים "מחול לכל", פותחת בפניהם את אפשרות הבחירה בלימודי מחול קדם-מקצועיים בבתי-ספר ייעודיים למחול, אשר מכשירים את תלמידיהם לאמנות הבמה (McCutchen, 2006).

לסיכום, נקודת המוצא של מקצוע "אמנות המחול לכל" היא, שיש לאפשר לכל התלמידים גישה לחינוך למחול כצורת אמנות על כל היבטיה. וזאת מכיוון שהמחול, כשאר האמנויות, מרחיב את מגוון היכולות האינטלקטואליות של תלמידים, מפתח את היצירתיות שלהם ותורם למציחתם האישית, בשלושת הממדים – הקוגניטיבי, הגופני והרגשי.

### חזון החינוך לאמנויות בחינוך הממלכתי-הדתי

בחוזר מינהל החינוך הדתי (2007) נפרש חזונו החינוכי-האמוני של ראש המינהל, הרב אדלר, המצביע על החשיבות של שילוב האמנויות בחינוך. בין השאר הוא כתב (שם, עמ' 10):

**היצירה האמנותית** היא אחד הכלים האמורים לבטא את רוחנו, את שאיפותינו הגדולות. באמצעותה תיטהר ארצנו ותתקדש, משום שבכוחה של היצירה לא רק להיות רפלקטיבית ומגיבה למציאות אלא אף להשפיע עליה ובמידה מסוימת אפילו לעצבה... על כן המבקש לבנות את הארץ נקרא היום, אולי יותר מאי-פעם, להקדיש את כוחותיו לשכלול הכישרונות הרוחניים, האמנותיים והיוצרים.

חזון זה מבוסס על הגותו של הרב אברהם יצחק הכהן קוק (הראי"ה, 1865-1935), מראשי הציונות הדתית, שראה באמנות מימוש של הגנוז בנפש האדם. לטענת הרב, "הספרות, ציורה וחיטובה עומדים להוציא אל הפועל כל המושגים הרוחניים המוטבעים בעומק הנפש האנושית. וכל זמן שחסר גם שירטוט אחד הגנוז בעומק הנפש שלא יצא אל הפועל עוד יש חובה על עבודת האמנות להוציא"ו (*עולת ראיה*, חלק ב', עמוד ג'). לטענת צוקרמן (תשמ"ח), התייחסותו של הרב לספרות מייצגת את גישתו למכלול האמנויות. הרב קוק ראה באמנויות אמצעי להשגת מטרה רוחנית נעלה, בעוד התפישה החילונית המודרנית ראתה ביצירה התרבותית רשות העומדת בפני עצמה. הרב עודד את לימוד האמנות והעיסוק באמנות, הגורמים לאדם הנאה והתעלות נפשית ורוחנית, כל עוד הם נעשים בגדרי ההלכה.

רעיון חדשני נוסף שעולה מכתביו של הרב קוק הוא אתגר מציאת האיזון בין גוף לנפש בדרך התורה. ככלל אין היהדות רואה את העיסוק בגוף ואת השימוש בו כדבר שלילי, שכן הגוף מהווה כלי מרכזי לעבודת האל, משכן

הנשמה והמוציא לפועל של מחשבות האדם, רצונותיו וכמיהותיו. אולם החל בעת העתיקה, בעקבות המפגש עם תרבות יוון שבה הגוף האנושי היווה מושא להערצה, התריעה המנהיגות הרוחנית היהודית מפני הסכנה שבהפיכת הגוף למטרה להאלהה ולמימוש תאוות, שהיא בבחינת עבודה זרה. במרוצת הדורות הוביל חשש זה להתמקדות בפן הרוחני של האדם ולזניחת הגוף בקרב הקהילות היהודיות השונות בגלות (קאופמן, 1999).

אולם, בניגוד לתפישה האורתודוקסית בת זמנו של הרב קוק, שקידשה אך ורק את הלימוד השכלתני, הרב הדגיש את חשיבות טיפוח הגוף. הרב התריע כי "לפעמים על ידי מה שמתאמצים להיות מודבק ברוחניות עליונה, מתרוממים כל כוחות החיים הרוחניים למעלה בעולם המחשבה העליונה, והגוף נעזב מן הנשמה, ועל ידי זה המידות הרעות שולטות בו" (*אורות התשובה*, תשמ"ה, י"ד, ב'). על מנת להימנע מקלקול זה, וכדרך להגיע למדרגת רוחניות גבוהה יותר, מסביר הרב כי האתגר העומד בפני הציבור הוא לשוב אל הגוף הן במישור האישי והן במישור הלאומי ובאמצעותו להגיע אל הקודש.

במישור האישי, חשיבות החוזק הגופני נובעת מתרומתו לפעילות הרוחנית, שכן "מקום שהבראת הגוף בסדר היא מעלה את האור הרוחני ומחזקו" (*אורות הקודש*, ג' פ' נ"ד). במישור הלאומי, הרב קוק מאמץ למעשה את האתוס הציוני של "הדות השרירים", מושג שטבע מקס נורדאו, ומעניק לו משמעות דתית. החוזק הגופני הוא תנאי לתחייה הלאומית והנשמה היהודית אורה יתחזק בגוף החזק. במלותיו של הראי"ה:

**נדולה היא תביעתנו הגופנית:** גוף בריא אנו צריכים, התעסקנו הרבה בנפשיות, שכחנו את **קדושת הגוף**, זנחנו את הבריאות והגבורה הגופנית, שכחנו שיש לנו בשר קודש, לא פחות ממה שיש לנו רוח קודש (*אורות התשובה*, עמ' פ, ההדגשה שלי).

לטענת כרמי (2003), התיקון שתבע הרב קוק היווה חלק מתפישת עולמו המהפכנית, שבמרכזה האמונה כי הדרך לתרבות עברית וציונית דתית חדשה עוברת בשיקום הצד החומרי של החיים, בחיזוק הגוף ובהכנסת תכנים כלליים למוסדות החינוך הדתיים כחלק מעיצוב עולמו הרוחני של התלמיד כאדם וכיהודי שלם. עם זאת, כותב הרב אדלר, "הרב קוק הציב אתגר רוחני גבוה, אך לא ביאר כיצד מתמודדים עמו. הפענוח הראוי של היצירה האנושית וזיהוי מרכיביה האלוקיים ממתנים לנואל. זהו עומק תפקידם של המורים לאמנות בחינוך הדתי" (2007, עמ' 8). מחנכים אלו נדרשים, בראש ובראשונה, לעזור לתלמידיהם להתמודד עם המתח שבין התפישה המערבית הרואה ביצירה האמנותית ביטוי אישי, החופשי מכל מרות, לבין הגישה ההלכתית, הרואה באמנות אמצעי לחיבור אל הקודש.

מקצוע אמנות המחול ייחודי באתגר החינוכי שהוא מציב בחינוך הממלכתי-הדתי בשל שכחת קדושת הגוף, כפי שכינה זאת הראי"ה קוק, בקרב הציבור הדתי. המורות שומרות המצוות נדרשות לבירור חוזר ונשנה של הגבולות בעשייה האמנותית ברוח ההלכה, בגלל החשש ששימת דגש על הפן החיצוני ביצירה עשויה "לדרדר את האדם לשכחת אלוקים" (שרלו, תשס"ב). מורות אלו מתמודדות עם דילמות העולות מן השטח, כמו ביטוי מחולי של עולם פנימי אל מול הרצון לשמור על מידת הענווה והצניעות או דרכי מפגש עם המורשת התרבותית המערבית של אמנות המחול, שאינה תואמת את תפישתן האמונית.

### רוחניות בחינוך

קריאתו של הרב אדלר (2007) למחנכים בחמ"ד "להקדיש את [כוחותיהם] לשכלול הכישרונות הרוחניים, האמנותיים והיוצרים" דורשת בחינה של משמעות המונח רוחניות ככלל, והרוחניות בחינוך בפרט.

רוחניות כהוויית-על, לדעת תדמור (2012), טומנת בחובה חוויות שונות לבני אדם שונים. לתפישתו, יש מי שמבחינתם חוויה רוחנית היא פסגה אינטלקטואלית-פילוסופית של תובנה וגילוי האמת; לאחרים זוהי פסגה אסתטית, אמנותית, יצירה של אמן או הנאת המאזין, הקורא או הצופה – המעניקה תחושה של התרוממות נפש. יש בני אדם שבעיניהם רוחניות באה לידי ביטוי בשיח אינטלקטואלי, או בשיח מתוך יצירה משתפת-המשלב קבלה, נתינה ומלאות. לאחרים רוחניות היא חוויה אקולוגית, התחברות לטבע, תחושת היותם חלק אורגני מהמציאות הקוסמית. ויש מי שבשבילם רוחניות היא חוויה דתית, שבאה לידי ביטוי בעבודת האל ובתחושה של קרבת האל.

חוקרים שבחנו את המושג רוחניות הסיקו כי הוא מתייחס לשני יסודות מרכזיים. היסוד הראשון, טרנסצנדנטיות [transcendence], קשור לתפישה, חוויה וידיעה של הוויה נשגבת שמעבר למציאות הגשמית, שמאחדת את כל הקיים בה. הוויה זו נתפשת באופן דיאלקטי כמצויה הן מעבר לקיום הגשמי והן כחלק מהותי מקיום זה. משמעותו המעשית של יסוד זה היא שתהליך ההתפתחות הרוחנית כולל פיתוח יכולת ליצור קשר עם ממד זה, לתפוש אותו, לחוות אותו וליישם תובנות העולות מהתנסויות רוחניות בחיי היומיום.

היסוד השני בהגדרת הרוחניות הוא שאלת המשמעות. מבחינה מעשית, רוחניות כוללת התייחסות לשאלות מהותיות אודות הקיום האנושי, כגון מהי המציאות הגשמית ומהי תכלית הקיום. חיבור של אדם לעולם רוחני והתובנות שהוא מפיק ממנו שופכים אור חדש על תפישת עולמו, משמעות מקומו בעולם ותכלית חייו. שינוי זה מוביל לחוויה עמוקה של תכלית, שטומנת בחובה השלכות משמעותיות על אורח חייו של האדם (Piedmont ,1999).

שילוב של שני היסודות ניתן למצוא בכתביו של מאסלו (Maslow, 1971), אשר האמין כי היבט מהותי בטבעו של כל אדם הוא ליבתו הרוחנית. בכתביו המאוחרים הרחיב מאסלו את תיאוריית פירמידת הצרכים שהגה, בתפישת הפסיכולוגיה העל-אישית (transpersonal psychology) המתייחסת לשלב שמעבר למימוש העצמי, הלא הוא השלב הטרנסצנדנטלי. בשלב זה, לטענת מאסלו, האדם מתעלה מעל האגוצנטריות וההתמקדות בעצמי. התעלות זו מובילה אותו למערכות יחסים הרמוניות, לאהבת האחר ולאהבת הבריאה. בשלב זה האדם משיג חיבור בין תודעתו האישית לבין מודעות רוחנית רחבה, ובכך ניתנת לו גישה למציאות נשגבת, להוויה שמעבר לקיום הגשמי. לפי תפישה זו, כדי שאדם יוכל לממש את כל ממדי הווייתו עליו לפתוח את נפשו, לבו, שכלו וגופו לליבתו הרוחנית ולאפשר לפוטנציאל העוצמה הרוחנית הגלום בו לבוא לידי ביטוי (מייזלס, 2012).

פוטנציאל העוצמה הרוחנית של האדם נבחן גם במחקר של אמונס (Emmons, 2000). לטענתו, יש להרחיב את קטגוריית האינטליגנציה התוך-אישית שהגדיר גרדנר (1995), ולכלול בה גם את האינטליגנציה הרוחנית של האדם. אינטליגנציה זו כוללת יכולת לטרנסצנדנטיות; יכולת לשהות במצבי תודעה גבוהים; לחוות ולראות את המקודש בפעולות יומיומיות; להיעזר במקורות רוחניים לפתרון בעיות וכן לבטא מידות טובות, כגון ביטויי ענווה, תודה, סליחה וחמלה.

תדמור (2012) סבור כי בכל אדם קיימת הזיקה לרוחניות, אבל מימושה תובע עבודה עצמית והכוונה. החינוך, לדעתו, נדרש לטפח את האינטליגנציה הרוחנית הקיימת באדם כחלק מהאידיאל החינוכי המבטא שאיפה לעצב לתלמיד חוויות שיש בהן שילוב של מחשבה, רגש, גוף, נפש ורוח.

לסיכום, כפי שנטען לעיל, במחקרים על החינוך לאמנויות, כמו גם במשנתו של הרב קוק, מושם דגש על העמדה כי האמנויות משמשות כלי למימוש הפוטנציאל האנושי. שתי הגישות מצדדות בכך שבאמנויות טמונה עוצמה

שנושאת את העוסקים בהן מעבר למציאות הממשית ומעניקה להם משמעות קיומית. תפקיד החינוך הוא לפתוח לתלמידים צוהר לתהליך ההתממשות באמצעות האמנות, שבתפישה האמונית היא חלק מהשאיפה לקיום חיי תורה בכל תחום באורחות החיים, ברוח האמירה ”בְּכֹל דְּרָךְֶיךָ דַּעְוָה, וְהוּא יַיָּשֶׁר אֶרְחֻתֶיךָ” (משלי ג', ו').

חוקרי הפסיכולוגיה האנושית, שעסקו בליבה הרוחנית של האדם כהוויית-על אינטלקטואלית, אסתטית, רליגיוזית או אחרת – מעידים על חשיבות הזיקה הרוחנית לקיומו האיכותי של האדם. תוצאות מחקרים אלו שופכות אור על קריאתו של הרב אדלר למחנכים הדתיים להקדיש את מלוא מאמציהם לטיפוח הכישרונות הרוחניים של התלמידים באמצעות האמנויות כדרך משמעותית לחיבור אל הקודש.

מאמר זה, אפוא, מבקש להשמיע את קולן של מורות למחול שומרות מצוות ולזהות את תפישותיהן ועמדותיהן כלפי הוראת אמנות המחול לתלמידי החמ"ד, מתוך רצון להרחיב את הדיון האקדמי בחינוך למחול בארץ, ולסייע למערכת בפיתוח התחום ובהטמעת מקצוע אמנות המחול במערכת החינוך הממלכתית-הדתית.

### שיטת המחקר

אוכלוסיית המרואיינות: רואיינו 11 מורות למחול שומרות מצוות, שהשתלבו בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הממלכתית-הדתית. המרואיינות הן בעלות 3-12 שנות ותק בהוראה, בגיל 27-36, ממקומות יישוב שונים.

**ראיונות**: בראיונות נרטיביים מובנים-למחצה התבקשו המרואיינות לספר את סיפורן כמורות למחול שומרות מצוות. בנוסף נשאלו שאלות, כגון: מהי לדעתך משמעות החינוך למחול לתלמידים, מהן עמדותייך כלפי הוראת אמנות המחול בזיקה לאמונה, מהם האתגרים שאתם את מתמודדת בהוראת המקצוע ומהם המניעים שלך לבחירה בהוראת המחול.

**הליך**: נשלחה פנייה ל-120 בוגרות המסלול ובה בקשה לראיין מורות המלמדות מחול בחינוך הפורמלי. התקבלה תשובה חיובית מ-37 בוגרות ומתוכן נבחרו 11 מורות המלמדות את מקצוע אמנות המחול כ"מחול לכל", השונות זו מזו בגילן, בוותק ההוראה ובפריסה הגיאוגרפית. כדי להימנע מהטיה בשל התפקיד שממלאת החוקרת במסלול, כראש המסלול וכמרצה, הראיונות נערכו ברובם בידי עוזרות מחקר שומרות מצוות שאומנו לצורך כך.

**דרך הניתוח**: הראיונות הוקלטו ושוקלטו. על מנת להעמיק את הממצאים ולהעשירם (Creswell, 2008), שולבו בניתוח הממצאים שתי מתודולוגיות המאפשרות לבחון את הטקסט הנבחר מנקודות מבט שונות. בשלב הראשון נעשה שימוש בניתוח אינדוקטיבי מכוון נתונים, שבאמצעותו זוהו קטגוריות שונות המבוססות על הנתונים (קופפרברג, 2010; Fereday & Muir־Cochrane, 2006). בשלב השני נותחו כל הראיונות מחדש בשיטת ניתוח דדוקטיבית, ניתוח תוכן מכוון תיאוריה, על פי המודל של ברינסון (1993). המודל נבחר הואיל והוא שוזר את מכלול ההיבטים המוצגים, כמתואר בדו"ח של ארגון הוראת המחול הלאומי בארה"ב (NDEO) לשנת 2013 (Bonbright, Bradley & Dooling, 2013) ואצל חוקרים מרכזיים בשדה החינוך לאמנויות ככלל והחינוך למחול בפרט (Eisner, 2006; McCutchen, 2008; Hanna, 1998). השימוש במודל זה לניתוח הממצאים מקנה למחקר תוקף אוניברסלי בהקשר של הוראת אמנות המחול. כמו-כן, ניתוח ממצאי המחקר בדיקה למודל זה יאפשר את בחינת תוקפו של המודל גם בקרב מורות למחול שומרות מצוות.

בכל שלב בדק שופט מומחה את תוקף הניתוח ווידא את נאמנותו לנתונים. בשלב השלישי זוהו היבטים משותפים לשני הניתוחים על פי המודל של

ברינסון. היבטים נוספים אשר עלו בניתוח מהשלב הראשון, על פי הניתוח האינדוקטיבי מכוון הנתונים (קופפרברג, 2010; Fereday & Muir־Cochrane, 2006), יצרו תת-קטגוריות למודל של ברינסון. שילוב שתי המתודולוגיות העמיק את היכולת לשמוע את הייחודי ואת האוניברסלי בקולן של המורות למחול שומרות המצוות.

### הבטחת זכויות המרואיינות

כאמור לעיל, כל המרואיינות הביעו את הסכמתן להשתתף במחקר. בנוסף, כל הציטוטים הועברו למרואיינות למתן אישור פרסום. התקבלה הסכמה מלאה לפרסם את דבריהן ללא פרטים מזהים, פרט לאות הראשונה של שמן, כמקובל בפרסומים איכותניים (עזר, 2012).

### ממצאים ופרשנות

בפרק זה יוצגו הממצאים שעלו מניתוח תוכן מכוון תיאוריה על פי המודל של ברינסון (1993) ותת-הקטגוריות שהתנוספו למודל מהניתוח על פי הניתוח האינדוקטיבי מכוון הנתונים (קופפרברג, 2010; Fereday & Muir־Cochrane, 2006).

**1. תרומת הוראת אמנות המחול לחינוך האמנותי והאסתטי** – בקטגוריה זו מציין ברינסון (1993) שני היבטים, רכישת ידע מעשי ורכישת ידע תיאורטי. בראיונות לא התייחסו המורות לתרומה של שיעורי אמנות המחול בהיבט התיאורטי. בהיבט המעשי הן התייחסו לפיתוח יכולת אמנותית ואסתטית של תלמידיהן לשם ביטוי עולמם הפנימי בתנועה ולדרכי רכישת המיומנויות לפיתוח יכולות אלו. בקטגוריה זו עלו שלושה היבטים מרכזיים:

**פיתוח רגישות** – המרואיינת צ' תיארה את התפתחות יכולת הקשב של התלמידים בשיעורי המחול: "גיליתי שהתלמידים לומדים להקשיב, המחול הוא כלי של קשב, להקשיב לגוף, להקשיב לדימויים, למה שבא מבפנים, להקשיב למוסיקה".

**ביטוי ייחודי של משמעות** – המרואיינות אמרו שהערך המוסף של שיעורי המחול טמון בכך שבהם תלמידים יכולים לבטא את עצמם בדרך שונה ממכלול הווייתם בבית הספר. הדבר ניכר בדברי המרואיינת מ': "יש ילדים מאוד שקטים, שלא פשוט להם לדבר מול הקבוצה, אבל פתאום במחול הם נפתחים, הם כבר לא אילמים, הגוף שלהם מדבר, פורץ את המחסומים של עצמם [...], מבטא אותם ואת החשיבה שלהם".

**פיתוח חשיבה ופעולה יצירתית** – אחת המרואיינות תיארה הליך לימודי במחול המעודד פתרונות תנועה תוך חשיבה, שימוש בדמיון ובכושר. לדברי ע', "ליצור מחול זה בעצם ללמוד פתרון בעיות. שזה משהו שהוא מאוד חשוב לתלמידים, והם עובדים עליו כל הזמן בשיעורי המחול. אני נותנת להם תרגיל, לחבר ריקוד או לחבר משפט תנועתי לפי איזושהי חוקיות שאנחנו עובדים עליה במשך השיעור. כולם עושים. כן, זה עובד".

**ש' תיארה** את השפעתה של תחושת הגשמת הפוטנציאל הנובעת מיצירה עצמית המעוררת שמחה אל מול הלימודים "האפרוריים" – "בית ספר זה מקום כזה אפל ופתאום הן פורחות ויוצרות [...]" זה כל כך כיף לראות שהן מוציאות מעצמן ויוצרות ופשוט נהנות ושמחות בזה. השמחה היא בזה שהן מבטאות את עצמן. אהה, יכולות ליצור מעצמן".

המורה מנגידה בין הפריחה בשיעורי המחול ובין בית הספר האפל, וניתן לשער שכונתה היא ללמידה פסיבית שמתמקדת בעיקר בהקניית ידע על

ידי המורה ושינונו על ידי התלמיד ואינה מעודדת מעורבות והזדהות רגשית בלימודים. דברי המרואיינת ש' מהדהדים את תפישתן של המרואיינות שלעיל, שלימוד משמעותי הוא לימוד פעיל, המאפשר לתלמידות להבין את העולם טוב יותר ואף למצוא ולהמציא בו את עצמן, ומגייס את מסירותן ומחויבותן ללימוד.

דברי המורות הולמים את קביעת חוקרי האמנויות כי העיסוק באמנויות מוביל למימוש הפוטנציאל האנושי בלמידה יצרתית-חוויתית, הדורשת קשב, פתיחות, סקרנות והעזה (לנדאו, 1998; 2001; Dewey, 2006; McCutchen, 2012; Goldberg, 1998; Eisner). כמו כן, טענתן כי אמנות המחול מאפשרת לתלמידים ביטוי ייחודי של משמעות תואמת את ההשתמעות החינוכית של תיאוריית האינטליגנציות המרובות (גרדנר, 1995). לימודי המחול מעודדים הפעלת מגוון אינטליגנציות – בין היתר אינטליגנציה תנועתית-קינסתטית, מוסקילית ומרחבית – ובכך הם מאפשרים לתלמידים עיבוד מידע והבעתו באופנים ייחודיים.

**2. תרומת הוראת אמנות המחול לחינוך תרבותי** – המתח שעמו מתמודדת המורות למחול שומרות המחול להתוויית אופיו של מקצוע אמנות המחול בחמ"ד משקף את הקונפליקט בחברה הציונית-הדתית בין הרצון להיות חלק מהעולם המודרני ובין הרצון לשמור על גדרי ההלכה. לדברי ב', "אני מחפשת את האיזון בין מוסיקה איכותית יהודית לריקודים, לבין מוסיקה שהתלמידות מושפעות ממנה, כמו מה-MTV, וסתם מהאופנה החילונית". מדבריה ניכר כי ישנה היקסמות של צעירים בחברה הציונית-הדתית מהתרבות החילונית שסובבת אותם. המורה, לעומת זאת, מבטאת רצון להקנות לתלמידותיה ערכים, הבאים לידי ביטוי בבחירת מוסיקה "איכותית", כהגדרתה. ניתן להבין מדבריה שהפתרון מבחינתה נמצא במציאת האיזון בין משאלות התלמידות ובין תפישתה החינוכית והאמונית.

המרואיינת ק' התייחסה בדבריה לתהליכי שינוי תרבותיים: "בבית ספר יסודי אני מלמדת ריקודי עם, אנחנו קוראים לזה 'ריקודי עם – נוסטלגיה' כן, זה אפשרי קצת להכניס גם נוסטלגיה, [...] לילדים של היום אין מושג... זה פשוט לא יאומן, הם לא מכירים את השירים האלה... הם גם באים מתרבות אחרת לגמרי, שמים וארץ [...] בעיני זה מדהים לרקוד ריקודי עם, שזה באמת כל העם, כל יהודי בעולם יודע לרקוד את הריקודים האלה". המונח "נוסטלגיה" מכוון לערגה אל העבר, שנתפש כאידיאי. לימודי ריקודי העם "הנוסטלגיים", כפי שמכנה אותם ק', מאפשר לתלמידיה להיחשף לתרבות ריקודי העם הישראליים, ששיקפו את ערכי תקופת ראשית המדינה. ניכר שהמרואיינת מוקירה ערכים אלה, סבורה שהם עומדים מעל הנורמות העכשוויות ותופשת אותם כרחוקים מהן "שמים וארץ". מחקרה של רוגינסקי (2012, עמ' 305-306) מחזק את ההנחה כי ריקודי העם הישראליים מגלמים ערכים. לדבריה:

**ריקודי העם הישראליים** גילמו את הביטוי הקולקטיבי הסמלי של אחדות פעולה [...] האחיזה הגופנית של הרוקדים זה בזה (שילוב ידיים וכתפיים) יוצר[ת] שרשרת אנושית ומדגיש[ה] את הזיקה ההדדית בין הפרט לקולקטיב, שכן המעגל מגדיר ומחייב שוויון, אחידות, אינטגרציה ושיתוף פעולה בין הפרטים שבתוכו כדי לבצע את הריקוד [...] המסרים האידיאולוגיים מוטבעים בפרט באופן מזוקק ובלתי אמצעי, בגופו הפיסי ממש.

ניתן להניח כי הבחירה של המורה ללמד ריקודי עם "נוסטלגיים" נובעת מתפישתה כי אמנות המחול מאפשרת לתלמידים לחוות בגופם את המשמעות האידיאית של ריקודי קום המדינה ומתוך כך לספוג את ערכיהם.

3. תרומת הוראת אמנות המחול לחינוך אישי וחברתי:

**חינוך אישי** – קטגוריה זו זכתה להתייחסות מקיפה בדברי המרואיינות במגוון היבטים, כגון:

**הגשמה עצמית** – א' טענה כי "המחול מאפשר לתלמיד לגדול

ולהתפתח כבן אדם, להביא את מה שיש לו לעולם".

**הגברת הביטחון וההערכה העצמית** – על פי ח', "יש בנות שחלשות בשאר המקצועות אבל מוכשרות במחול. אז פתאום יש תחום בתוך בית הספר שבו יש להן את המקום הזה להתבלט כילדה המוצלחת וזה באמת מעצים אותן... השיעור מקנה להן ביטחון מבחינה חברתית".

**חינוך להתמדה** – צ' הסבירה כי "המחול מלמד את התלמידים לעבוד על רצף תנועתי. להתחיל משימה מההתחלה ועד הסוף, שזה משהו שהם חייבים אותו אחר כך לחיים בתור בוגרים בקהילה".
**משמעת עצמית** – לדברי ל', "המחול מעודד את התלמידים לחשוב! להתאמץ! להשקיע בדברים! כי קודם כל מחול זה השקעה, אין מה לעשות, זה השקעה פיסית והיום אנשים לא אוהבים להתאמץ וזה גם קטע של משמעת עצמית ולראות שכשמשקיעים, משהו קורה... ומה שקרה הוא שלך. אין לי ספק שזה הולך הלאה. מי שבאמת הולך על זה זוכה, זה ממשיך אתו".

הפיתוח האישי שתיארו המרואיינות עולה בקנה אחד עם המיומנויות והערכים המפורטים כיעדי החינוך לאמנויות על פי משרד החינוך (חוזר מנכ"ל, 2005). תיאוריהן אף תואמים את הנטען בספרות המקצועית על תרומתה החיובית של אמנות המחול לצעירים, בהכרת הכוחות הטמונים בהם ובחיזוק ערכיהם והתפתחותם האישית בהיבטים של משמעת עצמית, דייקנות, סדר, רצינות ואחריות (Moorefield–Lang, 2008; Stinson, 1995).

ניתוח הראיונות באמצעות הניתוח האינדוקטיבי מכוון הנתונים (קופרברג, 2010; Fereday & Muir–Cochrane, 2006) הוסיף למודל של ברינסון תת-קטגוריה הייחודית לאוכלוסייה זו: העצמה אמונית.

**העצמה אמונית** – לדעת נ', "המחול הוא כלי לעבודת ה'. באמצעות התנועה הוא מעמיק את עבודת התלמידים על המידות ואת המודעות שלהם לחיבור בין גוף לנפש בגדרי ההלכה... הגוף פתאום מקבל ממדים אחרים [...] בבחינת 'כָּל עֲצָמוֹתַי, תְּאֻמְרָנָה'". ניכר בציטוט שלעיל כי פוטנציאל הוראת אמנות המחול כדרך להעצמה אמונית של התלמידים קשור לשני היסודות המרכיבים את המושג "רוחניות" – הטרנסצנדנטיות והמענה לשאלת משמעות הקיום (Piedmont, 1999). על פי המרואיינת, במהותו העליונה מהווה המחול ביטוי לחיבור לקדושה באמצעות תנועת הגוף. בכך הוא מאפשר ידיעה וחוויה של הוויה נשגבת שמעבר למציאות הגשמית בפעולות יומיומיות כביכול. שיבוץ הפסוק המקראי "כָּל עֲצָמוֹתַי, תְּאֻמְרָנָה-- יְהוָה, מִי כְמוֹךָ" (*תהילים*, ל"ה, י') בדבריה משקף את השאיפה לקיום חיי תורה בכל אורחות החיים, ברוח האמירה "בְּכָל דְּרָכַיךָ דָּעָה, וְהוּא יַנְשֵׁר אֹרְחוֹתַיךָ" (*משלי*, ג', ו'). דבריה מעידים גם כי שיעורי אמנות המחול עשויים לפתח את האינטליגנציה הרוחנית, שמרכיביה – מעבר לשאיפה לטרנסצנדנטיות ולמענה לשאלת הקיום – כוללים טיפוח המידות הטובות. (Emmons, 2000)

**חינוך חברתי** – רבות מהמרואיינות ציינו את התרומה של שיעורי המחול לתוכני הטקסים בבית הספר, בייחוד בהיבט החינוכי-החברתי. א' סיפרה, לדוגמה, כי "שיעור המחול מפתח את הרגישות של התלמידים לכבד את השונה. למשל, היה לנו טקס לזכרו של רבין. אני בחרתי לריקוד לטקס שיר שנקרא *שווים* של רן דנקר, שהמלים שלו מדהימות – 'אני לבן אתה שחור / אני חשך אתה באור...'. עשינו התנסות יצירתית בזוגות והחלוקה היתה אקראית בכוונה. המשימה היתה לחבר דואט ביחד. דיברנו על סוגי דואטים, למשל שרוקדים אותו הדבר, או שבכוונה עושים משהו הפוך, או שרוקדים פשוט משהו אחר מבת הזוג. התלמידות עברו תהליך ארוך שבסופו נוצר ריקוד שהעלינו בטקס. לא כמו בשיעור חברה שמדברים על השונה, הן חוו מה קורה כשצריך להסתדר עם מישהו אחר ממני והתנועה שלו שונה. זו היתה התנסות אמיתית בגוף. זה היה מדהים, הרגשתי שהנה, אני מעלה אתן משהו שבאמת הפחנו בו חיים ביחד. הן יצרו משהו

משמעותי בתהליך הזה. לפני העלייה לבמה אמרתי להן שיש להן הזדמנות דרך המחול להעביר משהו לילדים אחרים. להעניק משהו למישהו אחר דרך היכולת הזו שיש להן בתנועה".

בציטוט זה מתייחסת המרואיינת לשני היבטים של תרומת אמנות המחול לחינוך החברתי של התלמידות. הראשון הוא המהלך אשר הובילה עם מלמדת. מהלך זה אפשר פיתוח כישורים בין-אישיים בתכנון ובקבלת החלטות קבוצתיות. כפי שנטען בספרות המקצועית, הסכמה על מטרות משותפות בתהליך יצירתי מעודדת שיתוף פעולה ומעורבות משמעותית בין חברי הקבוצה ומעצימה תחושות של ביטחון עצמי וגאווה קבוצתית (Anderson, 2004). תהליך זה מהווה דוגמה ליצירתיות הומניסטית (humanizing creativity), הנותנת קול לכל השותפים בתהליך היצירה והמקבלת את ההבדלים ביניהם כדבר חיוני (Chappell et al., 2012). במקרה זה, העבודה היצירתית אפשרה ביטוי לכל השותפות בכיתה ולא רק למיעוט נבחר ונתנה לגיטימציה להבדלים ביניהן כחלק מהותי מההבניה הקבוצתית של היצירה.

ההיבט השני מתייחס לשילוב ריקוד זה בטקס לזכרו של רבין בבית הספר. תפקידו של הטקס בחברה הינו עיצוב וחיזוק נורמות וערכים לשם בניית תרבות המשותפת לכלל הקהילה. הריקוד שיצרו התלמידות בשיעור הוא גילוי של ידע שנלמד בגופן ושהתממש ביצירת מחול מקורית המהווה טקסט תרבותי חדש. שילוב הריקוד בטקס הבית ספרי הופך את הרוקדות לסוכנות תרבות שעשויות להשפיע על קהל התלמידים בדרך חווייתית בלתי-אמצעית ולתרום לפיתוח הרגישות האסתטית והקשב האמנותי שלהם.

תהליך היצירה והמופע של התלמידות מממשים את כפל תפקידיה של היצירה האמנותית, כמשקפת את המציאות הקיימת ובה-בעת משפיעה עליה או אף מעצבת אותה. בכך מהדהדת דוגמה זו את חזון תרומת שילוב האמנויות בחמ"ד (אדלר, 2007).

בדומה לתהליך היצירתי שהוצג לעיל, במחקרה על תלמידות במגמות מחול בארץ בחנה נתיב (2012), בין היתר, כיצד פעולות אלתור בשיעורי ריקוד מעצבות את עולמן החברתי של הרוקדות. לטענתה, שיעורי האלתור במחול מאפשרים לרוקדים בהם להשתתף בעיצוב העולם החברתי מתוך פעולתו הפיסית של הגוף. בתהליך זה,

<span></span>	<div><b>הנערות חוות את גופן הפרטי</b> כסובייקט פעיל הנוצר בתוך המרחב הציבורי אך גם מייצר אותו, ובתוך כך הן מפיקות הבנה לגבי העולם ומפרשות אותו [...] במובן זה, הגוף משמש מקור לעשייה וללמידה עצמית וחברתית, בניגוד לגוף השותק והמושתק בכיתות הבית-ספריות המסורתיות. תפישה זו מחלצת את הגוף מעמדה סבילה ומעניקה לו כוחות השותפים בעיצוב העצמיות והחברתיות (שם, עמ' 368).</div>
---------------	---

עדויות אלה מתוך מחקר השדה משקפות כי שיעורי המחול מזמנים לתלמידים מעין מעבדה לחקר הזהות האישית והקבוצתית, הן במסגרת ה"חינוך לכל" והן במגמות מחול במסגרות קדם-מקצועיות. מתוך כך, אמנות המחול משפיעה על התרבות הבית-ספרית ותורמת ליצירתה.

**4. תרומת הוראת אמנות המחול לפיתוח גופני** – בדברי המרואיינות בלטה ההבחנה בין מקצוע אמנות המחול לחינוך הגופני. בדומה לברינסון (1993), הן הדגישו את חשיבות הקשר בין גוף לנפש באמנות המחול לשם ביטוי אישי ולא רק לשם שכלול הגוף.

**חיזוק דימוי הגוף** – בתת-קטגוריה זו בלטה עמדת המרואיינות

כי הפיתוח הגופני באמנות המחול תורם לחיזוק תפישת העצמי כמכלול בלתי נפרד של גוף ונפש. לדברי מ', "אני מלמדת בנות בגיל שתיים עשרה. בגיל הזה הבנות כפופות ואין להן פתיחות בגוף. בשיעור הייתי צריכה מאוד בעדינות לתקן להן את דרך העבודה עם הגוף... אפילו רק להגדיל את טווח סיבוב הכתפיים, אופן פתיחת הידיים, השכמות, כל האזור של החזה, המון עבודה. עדינה, עדינה, עדינה. יום אחד המנהלת אמרה לי שהבנות שלומדות אתי מחול מאוד השתנו בדימוי הגופני שלהן, ביציבה ובביטחון. היא נדהמה לראות איך באמת הגוף והנפש הם אחד. אני מאמינה שבשיעור הן מכירות את הגוף שלהן וכך הן לומדות לאהוב אותו".

בציטוט זה המרואיינת מציגה שני קולות, קולה שלה-עצמה וקולה של המנהלת, שדבריה נותנים תוקף לתפישתה של המרואיינת. הדוברת מעידה שהיא משכללת את גופן של התלמידות במידתיות ובמלותיה – בעדינות. דברי המנהלת – הקושרת בין חיזוק היציבה של התלמידות לחיזוק הדימוי העצמי שלהן – ממחישים את התרומה המעשית של מקצוע אמנות המחול להעצמה האישית של התלמידות.

מעבר לכך, שילוב שתי המתודולוגיות, הניתוח האינדוקטיבי מכוון הנתונים (קופרברג, 2010; Fereday & Muir–Cochrane, 2006) וניתוח מכוון תיאוריה (ברינסון, 1993), העלה שתי תתי-קטגוריות הייחודיות לאוכלוסייה זו – פיתוח מודעות למידתיות בטיפוח הגוף ופיתוח מודעות לקשרי גוף-נפש כאמצעי לחיבור אל הקודש.

<span></span>	<div><b>פיתוח מודעות למידתיות בטיפוח הגוף</b> – מדברי המרואיינות ניכר שהן תופשות את שיעורי המחול כמאפשרים בנייה והגדרה מחדשת של היחס לגוף. מ' ציינה כי "חלק מהתלמידות נבוכות מהחשיפה", דבר המעיד על רגישותן לחשיפת הגוף והנפש. המרואיינת ח', שניכר מדבריה שהיא שואפת להגביר את הרגישות והמודעות של תלמידותיה למשמעות השימוש שלהן בתנועת הגוף, הסבירה כי "כמורה, זה ערכים שאני מעבירה לתלמידות שלי; צניעות [...] מתי אני עם הגוף שלי ממקום כזה שמחצין אותו, מתי אני עם הגוף שלי ממקום שהוא מקום זקוף אבל לא מבליט".</div>
---------------	--

צ' ביטאה את חששה מפני השפעה תרבותית המעודדת החצנת הישנים בפיתוח הגוף באומרה, "חשוב לי שהתנועה לא תשפריץ אגו ולא תשפריץ וירטואוזיות". ניתן להבין כי שכלול היכולת הגופנית וההישגים הם מבחינתה אמצעי ולא מטרה.

**– פיתוח מודעות לקשרי גוף-נפש כאמצעי לחיבור אל הקודש** – בדברי המרואיינות בלטה עמדתן כלפי הפיתוח הגופני בשיעורי אמנות המחול כאמצעי לשכלול הביטוי האישי-אמוני. לדברי נ', "במחול יש מקום של פיתוח הגוף כמו כלי. זה מצריך שיוף ואיזושהי הקשבה שהיא ברמות לגמרי אחרות מזו של שיעורי ספורט שבהם לומדים לעבוד עם הגוף אבל לא להגיד משהו באמצעות הגוף. כי במחול יש מקום של יצירתיות, של הבעה, של להיות מסוגל להביא את עצמי. מצד אחד, הוא ממש חומר אבל מצד שני הוא גם פנים, הוא הרוח, הוא הנפש [...] הוא מרחיב מאוד את הגבולות של העולם הזה. זה משהו שנוגע גם במעבר וגם כאן, זה **חיבור של מעלה ומטה**... בעיני זו המטרה".

לדברי ל', "לשיעורי המחול יש חשיבות, במיוחד במסגרות הדתיות. בנות דתיות באופן טבעי לא כל כך מתעסקות בגוף. מקצוע המחול מאפשר להן להבין את הגוף שלהן, להקשיב למה שבא מבפנים, ללמוד את העוצמה שיש בגוף שלהן... זה גם במובן הדתי, כן, במובן הרוחני של החיבור לעצמי ודרך החיבור לעצמי לעבוד את ה".

המרואיינת הראשונה ביטאה את תפישתה כי המבע הרוחני של אמנות

המחול עומד במרכז הוראת המקצוע. מטרתה החינוכית, שאותה היא מגדירה "חיבור של מעלה ומטה", משקפת את היותה מורה למחול שומרת מצוות. ככזאת היא מתמודדת עם האתגר שהציב הרב קוק למוסדות החינוך הדתי – לעצב את עולמו הרוחני-הפנימי של התלמיד כאדם וכיהודי שלם באמצעות פיתוח הגוף ופעילות אמנותית-יצירתית.

דברי המרואיינת השנייה מעידים כי אף על פי שחלפו כמאה שנים מאז קריאתו של הרב קוק לציבור הדתי לחזור אל הגוף, התהליך לא הבשיל במלואו בקרב נשים. יש להניח כי הדבר נובע מהנורמה של הצנעת הגוף הנשי, המיוצגת בפסוק "כָּל-כְּבוֹדָהּ בַת-מֶלֶךְ פְּנִימָה" (תהילים, מ"ה, י"ד). דבריה מצביעים על שינוי תודעתי שמתחיל להתרחש בקרב ציבור זה, שבא לביטוי, בין היתר, בהכרה שהחזרה אל הגוף באמצעות אמנות המחול מעצימה את התלמידות מבחינה אישית ואמונית. ניתן לזהות שינוי זה גם כחלק מהשפעתה של הרוח הפמיניסטית על חברה זו.

**5. תרומת הוראת אמנות המחול ללימודים העיוניים בבית הספר** – דברי המרואיינות שלהלן מעידים על תפישתן ששיעורי אמנות המחול משכללים את הבנתן של התלמידות במקצועות אחרים, בזכות השימוש במגוון האינטליגנציות. לדברי ל', "המחול מתעסק בלמידה 'הארד קור'. איך אנחנו לומדים דברים, איך אנחנו מבינים דברים, איך אפשר להסביר להם בצורה אחרת. איך אפשר להשתמש בגוף כדי ללמוד לקרוא, כדי ללמוד לחסר ולחבר שברים, כדי... כל מיני דברים מאוד מאוד מעניינים".

המרואיינת מתייחסת להתנסויות חווייתיות-תנועתיות הממחישות מושגים מופשטים דרך איברי הגוף והמאפשרות לתלמידות ללמוד ולהפנים עקרונות אלו באמצעות הגוף וליישמם בלימודים העיוניים. תפישתה מתקשרת לתיאוריית האינטליגנציות המרובות (גרדנר, 1995), שממנה משתמע שיש לחשוף תלמידים למגוון שיטות הוראה לשם מימוש הפוטנציאל הגלום בהם.

לדברי א', "מורה למחול יכולה לקדם תלמידים בתחומים אחרים. אולי זו לא המטרה הכי חשובה, אבל בעיני זה ממש משמעותי. זו עוד דרך ללמוד תכנים שלומדים בכיתה, וזו גם דרך אחרת, חווייתית [...] גם מהניסיון שלי בתור תלמידה. אני שואלת את עצמי מה אני הכי זוכרת, מה הכי השפיע עלי, וזה המקומות של... לחוות משהו, לעשות אותו ממש פיסית, להתנסות בו ולא רק ללמוד אותו 'בצורה יבשה'". דבריה מחזקים את דברי המרואיינת הראשונה, הן מתוך חווייתה כתלמידה והן מנקודת מבטה כמורה. דבריה אלה עולים בקנה אחד עם טענת הספרות המקצועית, כי הוראה חווייתית מעוררת בתלמידים עניין ומעורבות בלמידה (Dewey, 2001; McCutchen, 2006).

**6. תרומת הוראת אמנות המחול לחינוך קדם-מקצועי** – לקטגוריה זו לא נמצאו התייחסויות רבות בראיונות. דברי ש', המרואיינת שלהלן, מעלים על נס את המהפכה שמתרחשת בחמ"ד עם הכנסת מקצוע אמנות המחול לתוכנית הלימודים. לדבריה, "אני רואה בנות אצלי בכיתות ה'-ו', איך הן פורחות בשיעורי המחול! יש תלמידות שהתחילו ללכת לחוגים אחרי הצהריים בעקבות השיעורים בבית הספר והרבה מהן בוחרות להמשיך ללמוד מחול בחטיבת הביניים, בבית הספר לאמנויות. אני רואה איך הדבר נבנה. אני רואה במהפכה הזאת, שיש מחול בבתי הספר הדתיים, משהו מאוד מאוד מבורך. התלמידות מקבלות את המענה מבפנים והן לא צריכות לקבל אותו מבחוץ. יש כל כך הרבה בנות כישרוניות ופשוט מזל ששיעורי המחול בבית הספר חשפו אותן לכישרון המולד שלהן". ניתן להסביר את מיעוט התייחסותן של המרואיינות להכשרה קדם-מקצועית בהיותן מורות למקצוע אמנות המחול בחינוך היסודי, שאינן עוסקות בהוראה המכוונת להתמקצעות, המתקיימת במגמות מחול תיכוניות (פרלשטיין, 2002).

מהתייחסותה של המרואיינת לכיתות ה'–ו' ניתן להניח כי רצף לימודי אמנות המחול בבית ספרה מעורר בתלמידות ברוכות כישרון את הרצון להמשיך להתפתח בתחום. ואכן, בשנים האחרונות נפתחות באולפנות שמונה מגמות מחול לבגרות, כהכשרה קדם-מקצועית לתלמידות המעוניינות להעמיק את התפתחותן.

ייחודיות האוכלוסייה הנחקרת, מורות למחול שומרות מצוות, באה לידי ביטוי גם בקטגוריה זו. דברי המרואיינת משקפים את הצימאון העולה מציבור תלמידותיה להכשרה קדם-מקצועית ביצירה ובביצוע של אמנות המחול בגדרי ההלכה. המרואיינת מברכת על השינוי המתהווה, המאפשר לתלמידות שומרות מצוות לממש את כישרון במסגרת דתית, מכיוון שלפני שילוב הוראת מקצוע אמנות המחול בחמ"ד לא ניתן להן מענה מקצועי-אמנוי הולם.

#### סיכום ומסקנות

מניתוח הראיונות מכוון התיאוריה נמצא כי מורות למחול אלו נתנו תוקף פרטיקולרי למודל האוניברסלי של ברינסון (1995). מניתוח סיפוריהן האישיים, שביטאו את תפישותיהן ועמדותיהן כלפי הוראת אמנות המחול, עלו התייחסויות לכל שש הקטגוריות במודל זה. עם זאת, התגלה כי המרואיינות דנו ביתר הרחבה במשמעות של מקצוע אמנות המחול בעיני תלמידים בקטגוריית החינוך האישי והחברתי. ניתן לשער כי הדגש ששמו המורות על קטגוריה זו נובע מתפישתן כי אמנות המחול הינה אמצעי לחיזוק ערכים ולהתפתחות אישית.

היבט נוסף שעלה הוא הדגש ששמו מורות אלו על הערך הסגולי של מקצוע אמנות המחול, התורם להתפתחותו של כל תלמיד. ממצא זה בלט במיוחד בקטגוריית החינוך הקדם-מקצועי. ניתן להסביר ממצא זה בעובדה כי מרואיינות אלו מלמדות בכיתות היסוד ומבחינתן, תרומת אמנות המחול אינה בהתמקצעות אלא בפיתוח כלל התלמידים בעבודה תהליכית של הבנת הגוף, התקשרות דרך הגוף לעצמי ולזולת, טיפוח ההבעה והיצירה וחיזוק ההתפתחות האישית בהיבטים כמו מחויבות, קשב, רגישות ומסירות.

מניתוח הראיונות על פי הניתוח האינדוקטיבי מכוון הנתונים (קופפרברג, 2010; Fereday & Muir–Cochrane, 2006) עלו תתי-קטגוריות ייחודיות, אשר העשירו את המודל של ברינסון (1993). בקטגוריית חינוך אישי וחברתי עלתה תת-הקטגוריה "העצמה אמונית" ובקטגוריית פיתוח גופני עלו שתי תתי-קטגוריות – "פיתוח מודעות למידתיות בטיפוח הגוף" ו"פיתוח מודעות לקשרי גוף-נפש כאמצעי לחיבור אל הקודש". תתי-קטגוריות אלו משקפות את זהותן האמונית של המורות למחול שומרות המצוות. מניתוח הראיונות ניכר כי מורות אלו רואות בהעצמה האמונית חלק בלתי נפרד מההתפתחות האישית של התלמידים באמצעות אמנות המחול. מתוך כך עולה כי הן מתמודדות עם דיסוננס קוגניטיבי (Festinger, 1985) 1962), שמעורר המתח שבין ביטוי אישי חופשי שקיים בבסיס האמוניות לבין הרצון לשמור על חוקי ההלכה.

דברי המרואיינות שלהלן מביאים לידי ביטוי מוחשי ונוגע ללב את העוצמה הרגשית המלווה את המורות למחול שומרות המצוות בבואן לשלב את מקצוע אמנות המחול בחינוך הממלכתי-הדתי.

**“אני מרגישה שבריקוד יש משהו קיצוני לשני הצדדים [...] הכוח שלו הוא אדיר בעיני, וגם הסכנה שלו היא קצת יותר גדולה.”** [ר']
**“כאישה מאמינה, לפני כל שיעור עם התלמידות אני מתפללת... למצוא, לדייק, לא לחטוא.”** [צ']

הציטוט הראשון מתמצת את הדיסוננס הקוגניטיבי שחוות המורות, ובו עדות להכרה בכוח המחול למול החשש מפני הסכנה שטמונה בו. התפילה למציאת הדרך הנכונה בציטוט השני הינה ביטוי לאופן התמודדותן של מורות אלו עם הדיסוננס. שילוב שתי המתודולוגיות בפענוח הראיונות במחקר זה הבהיר כי המרואיינות מתגברות על הדיסוננס באמצעות רגישות יתרה בשמירה על גדרי ההלכה בעת הוראת אמנות המחול, מתוך התפישה שלפיה המקצוע תורם להעצמה אמונית ורוחנית.

לסיכום, למחקר זה תרומה כפולה; מבחינה מתודולוגית – שילוב של שתי גישות לניתוח הנתונים, המעשירות את הממצאים ומעמיקות אותם (Creswell, 2008); ומבחינה חינוכית – זיהוי התפישות של המורות כמנוף להצמחת תחום אמנות המחול בחינוך הממלכתי-הדתי.

מאמר זה משמיע לראשונה את קולותיהן של המורות שומרות המצוות, השותפות בסלילת הדרך להבניית הווייתו של מקצוע אמנות המחול ברוח ההלכה בחינוך הממלכתי-הדתי. למרות היקפו המצומצם של מחקר זה, תרומתו היא בהנגשת מידע ומשמעותו מנוקדת מבטן של המורות בנוגע למהפכה המתחוללת כתוצאה ממתן מענה לקריאה מהשטח להקמת מסלול להכשרת מורות אקדמיות למחול, שיאחדו יסודות של השקפה תורנית בהוראה וביצירת אמנות המחול. כדברי הראי"ה קוק, "והנה למדנו מזה עד כמה עלינו להשכיל אל השכלול הגשמי כ"כ, כי ממנו תוצאות לכל השכלול הרוחני" (*אורות הקודש א'*, עמ' קמ"ו).

#### מקורות

אדלר, ש. "יצירה ואמנות בבית הספר הממלכתי-דתי", *חוזר מינהל החינוך הדתי: גיליון אמנות ויצירה* (3–4), 2007, עמ' 7–11.
אופיר, ה. *בין יצור ליצירה: עבודתן וחוויותיהן של מורות לריקוד*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית ירושלים, 2012.
ברינסון, פ. *מחול כחינוך: לקראת תרבות מחול לאומית*. קרית ביאליק; הוצאת אח, 1993.

גרדנר, ה. *מוח, חשיבה ויצירתיות*. תל אביב: ספרית פועלים, 1995.

דגן, מ. "התפתחות החינוך הממ"ד", בתוך *החינוך הצינוי הדתי במבחן הזמן והתקופה*. הוצאת משרד הביטחון ומכללת ליפשיץ, 2006.

כרמי, ש. "החינוך הגופני והאמנותי במחשבת הרב קוק", *עיונים בחינוך* 5 (2), 2003, עמ' 144–165.

לנדאו, א. "יצירתיות היא...", *מחול עכשיו* (6), 2001, עמ' 25–20.

מייזלס, ע. "ומה מעבר למימוש העצמי? על יישומן של תפיסות על-אישיות בחינוך" בתוך: תדמור י' ופריימן ע' (עורכים), *חינוך – מהות ורוח*, תל אביב: מכון מופ"ת, 2012, עמ' 269–280.

נתיב, י. "קהילה מסדר שני": *גוף, אתיקה ומגדר במגמות חול בבתי ספר תיכוניים בישראל*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית ירושלים, 2010.

נתיב, י. "אימון לאמון: פעולות אלתור בריקוד במגמות מחול בקרב נערות בבתי ספר תיכוניים בישראל". *סוציולוגיה בישראל (גיליון מיוחד: קריאות חברתיות במעשה המחול)*, י"ג (2), 2012, עמ' 301–330.

עזר, ח. *נשים חוקרות בחינוך: "כמו ציור של פיקסו: אישה מתבוננת במראה"*, באר-שבע; הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, 2012.

פרלשטיין, ט. "חסיה לוי-אגרן: להביע בתנועה את השמש והכוכבים", *מחול עכשיו* (7), 2002, עמ' 4–15.

פרלשטיין, ט. "נגה להקת מחול, מכללת אורות ישראל: טליה פרלשטיין משוחחת עם שלוש כוריאוגרפיות של להקת נגה", *מחול עכשיו* (21), 2011, עמ' 26–30.

פרץ, א. *הוראה ואלתור – התייחסות מורות במערכת החינוך הישראלית למושג אימפרוביזציה – אלתור בהוראה: הכרח קיומי או מרכיב משחרר?* עבודת מוסמך, ברייטון הול קולג', אוניברסיטת לידס, השלוחה בישראל, 2003.

צוקרמן, י. "האמנות במשנתו של מרן הרב קוק" בתוך *יובל אורות*, ירושלים: ההסתדרות הציונית, תשמ"ח, עמ' 153–157.

קוק, אי"ה. *אורות הקודש*. ירושלים: מוסד הרב קוק, תשמ"ג.

קוק, אי"ה. *עולת ראיה*. ירושלים: מוסד הרב קוק, תשמ"ה.

קוק, אי"ה. *אורות התשובה*. ירושלים: מוסד הרב קוק, תשמ"ה.

רוגינסקי, ד. "על גוף סמלי וגוף פיזי: ייצוגיות וחריגות בשדה המחול העממי הישראלי", *סוציולוגיה ישראלית (גיליון מיוחד: קריאות חברתיות במעשה המחול)*, י"ג (2), 2012, עמ' 301–330.

רון, ג. "דבר המפמ"ר", 2006, מתוך אתר האינטרנט של הפיקוח על המחול, משרד החינוך. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\_Pedagogit/MafmarMahol/MshulhanHamafmar [ינואר 2014].

שרלו, י. "דמותו של האמן הדתי: מבוא וטיטת תוכנית לימודים", *טללי אורות י'*, תשס"ב, עמ' 336–367.

תדמור, י. "קיומיות, רוחניות ומהותיות בחינוך" בתוך: תדמור י' ופריימן ע' (עורכים), *חינוך – מהות ורוח*, תל אביב: מכון מופ"ת, 2012, עמ' 291–297.

משרד החינוך. *חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשסו/3(א)*, כ"ט בתשרי התשס"ו, 01 בנובמבר 2005. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3–1/HoraotKeva/K–2006–3a–3–1–25.htm [ינואר 2014].

Adshead, J., Briginshaw, V.A., Hodgens P. & Huxley M. "Skills and Concepts for the Analysis of Dance." In Adshead, J. (Ed.) *Dance Analysis: Theory and Practice*. London: Dance Books, 1988, pp. 108–122.

Anderson, T. "Why and How We Make Art, with Implications for Art Education." *Arts Education Policy Review*, 105(5), 2004, pp. 31–38.

Bonbright, J. Bradley, K. & Dooling, S. Evidence: A Report on the Impact of Dance in the K–12 Setting. 2013. Retrieved January 2014 from: http://www.ndeo.org/

Bond, K.E & Stinson, S.W. "I Feel Like I'm Going to Take Off!": Young People's Experiences of the Superordinary in Dance." *Dance Research Journal*, 32 (2), 2001, pp. 52–87.

Chappell, K., Craft, A. R., Rolfe, L., & Jobbins, V. "Humanizing creativity: Valuing our Journeys of Becoming." *International Journal of Education & the Arts*, 13(8), 2012. Retrieved January 2014 from http://www.ijea.org/v13n8/

Creswell, J.W. *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publication, 2008.

Dewey, J. "The Educational Situation: As Concerns the Elementary School." *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 2001, pp. 387–403.

Eisner, E. W. *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*. Portsmouth, NH.: Heinemann, 1998.

Emmons, R. A. "Is Spiritual an Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern." *The International Journal for Psychology of Religion*, 10 (1), 2000, pp. 3–26.

Festinger, L. A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford University Press: California, 1985 (1962).

Fereday, J. & Muir–Cochrane, E. "Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development." *International Journal of Qualitative Methods*, 2006, 5(1), Retrieved January 2014 from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5\_1/pdf/fereday.pdf

Goldberg, M.R. *Arts Integrating: Teaching Subject Matter through the Arts in Multicultural Settings*. Boston, MA: Pearson, 2012.

Hanna, J. L. "A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K–12 Curriculum." *Educational Researcher*, 37(8), 2008, pp. 491–506.

Kraus, R., Hilsendager S. C., Dixon B. *History of the Dance in Art and Education*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1991.

Krug, D. H., & Cohen–Evron, N. "Curriculum Integration Positions and Practices in Art Education." *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 41(3), 2000, pp. 258–275.

Maslow, A. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York, NY: Viking, 1971.

McCutchen, B. P. "Viewing Educational Dance from an Arts Education Perspective." In *Teaching Dance as Art in Education*. Champaign, IL: Human Kinetic, 2006, pp. 3– 21.

Moorefield–Lang, H. M. *The Relationship of Arts Education to Student Motivation, Self–Efficacy, and Creativity in Rural Middle Schools*. A Doctorate Dissertation, University of North Carolina: Chapel Hill, 2008.

Peidmont, R. L. "Does Spirituality Represent the Sixth Factor of Personality? Spiritual Transcendence and the five–Factor Model." *Journal of Personality*, 67, 1999, pp. 985–1013.

Ron–Ronkin, N. '*Dance Literacy' in Dance Specialization Programs as Promoting the Growth of the Self and the Shaping of the Perception of Culture in Israel*, Doctorate thesis, Eötvös Loránd University, 2009.

Stinson, S.W. "Body of Knowledge." *Educational Theory*, 1995, 45 (1), pp. 43–54. Retrieved on January 2014 from http://dx.doi.org/10.1111/j.1741–5446.1995.00043.x

**טליה פרלשטיין** נולדה בירושלים, חוקרת מחול, מרצה בארץ וברחבי העולם על המחול האמנותי והחינוך למחול בישראל. שנים רבות היתה חברה בוועדות ציבוריות מרכזיות בישראל בנושאי תוכניות לימודים במחול ורפרטואר. ממייסדי המסלול האקדמי למחול ולתנועה במכללת "אורות ישראל" וראש המסלול מאז הקמתו ב-1998. מייסדת ומנהלת נגה להקת מחול. ממייסדי מגמת המחול הראשונה השש-שנתית לבגרות בישראל בתיכון האקדמיה בירושלים. שימשה מרכזת מגמת מחול זו בשנים 1980-2000. ניהלה את הספרייה הישראלית למחול בספריית בית אריאלה בתל אביב בשנים 1997-2006. מרצה מטעם משרד החוץ – האגף לקשרי תרבות ומדע, בנושא המחול הישראלי.

# חקר מקרה: הטמעת אמצעים חזותיים ודיגיטליים בתוכנית הלימודים במקצוע תולדות המחול במגמות המחול בישראל

הילית וסרברוט

### הקדמה אישית

מתוך רצון לשפר את דרכי ההוראה של המקצוע "תולדות המחול" יצרתי מודל הוראה המבוסס על אמצעים חזותיים ודיגיטליים. לשם בניית המודל ערכתי תחילה מחקר שבו ביקשתי לבדוק כיצד מלמדות מורות ל"תולדות המחול" בישראל את המקצוע כיום, בתקופה שבה עומדים לרשותן אמצעים דיגיטליים מגוונים. שאלת המחקר שנשאלה בשלב זה היתה: מהם מאפייני דפוסי ההוראה של המקצוע "תולדות המחול" במגמות המחול בתיכונים ברחבי הארץ? בבדיקה עלה כי גם בעידן שבו ייצוגים חזותיים תופסים מקום נרחב בחיינו והשימוש בטכנולוגיות דיגיטליות סובב אותנו, במקרים רבים נלמד מקצוע זה באותו אופן שבו נלמד לפני שני עשורים.

את מודל ההוראה בדקתי בשתי דרכים - בקרב קבוצת מיקוד של מורות ל"תולדות המחול" ובמחקר פעולה, בניסוי שערכתי בקרב תלמידות מגמת מחול בכיתה י"א. שאלת המחקר שנשאלה בשלב קבוצת המיקוד היתה: כיצד ניתן לשלב אמצעים חזותיים בהוראה לשיפור חוויית הלמידה והעמקתה? סיעור המוחות בקבוצת המיקוד, שכללה מספר מצומצם של מורות לתולדות המחול, איפשר בדיקה וקבלת החלטות לגיבוש מודל ההוראה.

בשלב האחרון של המחקר ערכתי ניסוי בקרב תלמידות מגמת מחול, באמצעות הוראה בהתאם למודל החדש. שאלת המחקר שעליה ביקשתי לענות היתה: כיצד משפיעה ההטמעה של אמצעים חזותיים במודל המוצע על חוויית הלמידה והעמקתה בקרב התלמידות.

מטרות המחקר כולו הן בדיקה של השפעת השימוש באובייקטים חזותיים בהוראת "תולדות המחול" על ההבנה ועל הטמעת התכנים, פיתוח אסטרטגיות חשיבה ושיפור חוויית הלמידה בקרב התלמידים. בנוסף, מחקר זה פונה למורי המקצוע מתוך רצון לשתף בהתנסות האישית שלי בתוך השדה שבו אני עובדת.

***מאפייני תוכנית הלימודים ב"תולדות המחול"***

"תולדות המחול" הוא מקצוע הליבה העיוני שנלמד במגמות המחול בבתי הספר העל-יסודיים בישראל. מקצוע זה נלמד בהיקף של שתי יחידות לימוד (מתוך חמש) לבחינת הבגרות במחול. תוכני הלימוד עוסקים בעיקר בהתפתחויות השונות בתחום המחול, החל משחר האדם והמחול האתני וכלה במחול העכשווי במערב. הדגש הוא על היכרות עם זרמים עיקריים במחול, שבירת כללים טכניים וכוריאוגרפיים, יצירות מפתח ואישים פורצי דרך בתחום הכוריאוגרפיה, ההוראה והפרפורמנס.

ידעת ההיסטוריה של המחול חשובה בראש ובראשונה כדי שהתלמידים יבשו הכרה בכך שלאמנות המחול יש היסטוריה ושורשים החל משחר האדם. הודות לידע ההיסטורי, התלמידים מקבלים כלים להתבוננות ביקורתית ומעמיקים את יכולת הניתוח והפרשנות שלהם, הן במחולות קלאסיים והן במחולות עכשוויים. בעקבות זאת מתחזקת תחושת השייכות שלהם לעולם המחול, כחלק מקולקטיב אנשי המחול מאז ועד היום (Carter, 2004).

***דרכי הוראה "מסורתיות" וחלופיות***

דרכי ההוראה המסורתיות, הכוללות הרצאה מפי המורה, הכתבה ושימוש בלוח, מאבדות מכוון במאה העשרים ואחת. אחד המאפיינים הבולטים בתקופה זו הוא התפתחות דיגיטלית מואצת. "המהפכה הדיגיטלית" נחשבת למהפכה הטכנולוגית המשמעותית ביותר מאז המצאת הדפוס והשפעתה באה לידי ביטוי בכל תחומי החיים, ממחקר מדעי ועד לתחומי האמנות השונים (ון-אסן, 2002). מטבע הדברים, גם בתחום ההוראה קיים צורך להשתמש בכלים דיגיטליים באופנים שונים. לרשות המורים עומדת האפשרות לשכלל את דרכי ההוראה באמצעות כלים כמו מחשב, מצלמות סטילס ווידאו, תוכנת מצגות, רשת האינטרנט, תוכנות לעריכת סרטים ועוד. השימוש בכלים דיגיטליים, המאפשרים הצגת אובייקטים חזותיים, עשוי לתרום רבות להבנה כוללת של נושאי הלימוד ולהעצמה של חוויית הלמידה. בנוסף, שילוב האוריינות החזותית עם אוריינות הכתיבה והקריאה יוצר מערך למידה רב-אורייני המוביל להפקה מקיפה של ידע.

שילוב הכלים הדיגיטליים בהוראה הפרונטלית יוצר מערך שיעור מעניין יותר, עשיר יותר ומעשיר יותר. אדם בעל אוריינות חזותית הוא גם בעל אינטליגנציה חזותית, מצב שתורם לאינטליגנציה בכלל. "האוריינות החזותית חיונית לנו להבנת העולם ולהיותנו חלק מהתרבות שיוצרות חברות אנושיות, באותה מידת חיוניות המיוחסת לאוריינות לשונית..." (כהן, בן-פשט וברקוביץ, 2006: 13). במאה העשרים ואחת, שבה מסרים חזותיים נמצאים בכל סביבה שהיא, יש חשיבות להדרכת התלמידים בהתבוננות בייצוגים חזותיים, בפרשנות שלהם ובביקורת עליהם.

***מהי אוריינות חזותית?***

המושג אוריינות חזותית (visual literacy) צמח והתפתח בשנות השישים של המאה העשרים בארצות הברית, בעיקר בקרב אנשי חינוך. הבולט ביניהם הוא ג'ון דבס (Debes), שעשה שימוש באמצעים חזותיים כדרך חינוך והוראה (שליטא, 1998). אנשי החינוך שביססו את המושג אוריינות חזותית התבססו על התפישה הסמיוטית, שנוסחה בראשית המאה העשרים על-ידי הבלשן השווייצ'י פרדינן דה סוסייר (de Saussure), ועל כתביו של צ'רלס פירס (Peirce). לפי תפישתם, המסרים החזותיים הם שפה של מערכת מסרים לא מילוליים. גם בעקבות הפיתוח והשכלול של הציוד הטכנולוגי, מצלמת הסטילס והווידאו והמדיום הטלוויזיוני, עלה הצורך ביכולת ניתוח, פרשנות וביקורת של הייצוגים החזותיים, לצד יכולת ההבנה של מבעים לשוניים. בראשית שנות השמונים גובשה הגדרה שהופצה וצוטטה רבות: "אוריינות חזותית היא היכולת להבין ולהשתמש

בדימויים חזותיים, כולל היכולת לחשוב, ללמוד ולהתבטא באמצעות דימויים חזותיים" (Braden & Hortin, 1982). הגדרה זו הורחבה מעט בשנות התשעים על-ידי רחל שליטא, מחלוצות האוריינות החזותית בחינוך בארץ ישראל. שליטא הציעה את ההגדרה הבאה: "אוריינות חזותית היא היכולת לדמות, להבין ולהשתמש בדימויים חזותיים, כולל היכולת לחשוב, ללמוד, להתבטא, להתייחס באופן ביקורתי ולהעריך טקסטים חזותיים, וכן היכולת לעבור מטקסט חזותי למילולי ומטקסט מילולי להבעה חזותית" (שליטא, 1998). התוספת שהציעה משמעותית, מכיוון שמדובר על היברידיות של האוריינות החזותית והאוריינות המילולית כמטרה חינוכית.

***מתודולוגיה***

בניסוי שיוצג להלן נעשה שימוש במחקר איכותני מסוג מחקר פעולה. במחקר פעולה החוקר חוקר את פעולתו כדי להגיע לשיפור מקצועי, ומכאן שמטרת המחקר היא מעבר להבניית ידע (קיני, 2006). מעמדו של מחקר הפעולה, כמרכיב מרכזי בלמידה של מורים, הולך ומתחזק מאז שנות השמונים של המאה העשרים. רבים מהעוסקים במחקר פעולה אומרים כי זהו מחקר פרקטי, רפלקטיבי ושיתופי. בתהליך זה המורה היוזם בודק את השערותיו על-ידי קיום אינטראקציה עם תלמידים, קולגות ואנשים אחרים המשמעותיים לתהליך (צלרמאיר, 2011). השיח על המחקר בין המורה לאישים אלו מאפשר בניית תיאוריה פדגוגית המאפשרת למורה רציונל לפעולה. המודל שיוצג נבדק על-ידי קבוצת מיקוד מצומצמת של מורות ל"תולדות המחול". חוות הדעת של קולגות חיונית למחקר, בעיקר לשם גיבוש התוכנית ולקבלת החלטות סופיות. הצגת הרעיונות ומהלכי ההוראה לפני הקולגות נגנה תוקף לתוכנית המוצעת ויצרה קרקע פורייה של שיתוף וחילופי רעיונות, מה שהוביל להפקת ידע.

התיאורטיקנים האוסטרלים הנרי וקמיס (Henry & Kemmis, 1986) הגדירו את מחקר הפעולה סוג של מחקר עצמי רפלקטיבי המבוצע על-ידי המשתתפים, הפועלים בעצמם על מנת לשפר את עבודתם. הם עושים זאת בתהליך רציונלי, תוך כדי הבנת המצבים האישיים והחברתיים שבהם מתקיימת עבודתם (צלרמאיר, 2011). באופן דומה, גם מחקר הפעולה בהוראה מוגדר לעתים קרובות מחקר עצמי רפלקטיבי. תהליך מחקר הפעולה הפרקטי-הרפלקטיבי הוא הזדמנות חשובה ללמידה בעבור המורה החוקר. הוא מאפשר להתמקד בבעיה קיימת, לבדוק אפשרויות חלופיות לפעולה, לבחון את הצורך בשינוי, לבנות מערכות יחסים שיתופיות ועוד. למחקר מסוג זה יש משמעות גם מבחינתם של מורים אחרים המלמדים את המקצוע. חשיפת ממצאי המחקר עשויה לעורר אותם לחשיבה על דרכי ההוראה שלהם ובהמשך להוביל אותם לשינוי פרקטי.

המודל להוראה המבוסס על הפן החזותי נוסה בקרב תלמידות מגמת מחול בכיתה י"א. הניסוי התחלק לשני חלקים: את יחידת הלימוד הקודמת, העוסקת בתקופה הקלאסית במחול, למדו התלמידות בדרך "המסורתית". דרך זו כללה הרצאות מפי המורה, קריאת טקסט והקרנה של יצירת מחול. לתהליך זה נוספה הקרנה של סרט קולנוע תקופתי. בחלקו השני של הניסוי, הוראת התקופה הרומנטית במחול, נעשה שימוש במודל החדש. בסיום ההוראה של כל יחידת לימוד התבקשו התלמידות לענות על שאלון, שבאמצעותו אפשר ללמוד על הטמעת הידע ועל חוויית הלמידה.

***שלב א' במחקר: דרכי ההוראה של מורות ל"תולדות המחול"***

במחקר נבדקה קבוצה מצומצמת של ארבע עשרה מורות בטווח הגילאים 27-61. לתשע מהן תואר ראשון בחינוך, עם התמחות במחול, ולחמש מהן גם תואר שני בתחומים שונים. תקופת הוותק שלהן בהוראה נעה בין חמש ל-36 שנים. תקופת הוותק של המשתתפות בהוראת "תולדות המחול" היא שנה עד 20 שנים. כלי המחקר שבו נעשה שימוש בשלב זה היה *שאלון פתוח* (בייט-מרום, גורדוני וצמח, 2009).

**ממצאים עיקריים**

1. מורות ממעטות להשתמש בכלים הדיגיטליים העומדים לרשותן. רק חמש מורות ציינו כי עשו שימוש במצגות ובאתרי אינטרנט במהלך ההוראה. יתר המורות משתמשות בטכנולוגיה רק להקרנת סרטי מחול, בדיוק כפי שנהגו המורות לפני כעשרים שנה, כשהאמצעי הטכנולוגי היחיד שעמד לרשותן היה מכשיר וידאו. בנוסף, שתי מורות אינן יכולות להשתמש בהוראה מתקדמת, מכיוון שאין ציוד מתאים בכיתה שבה הן מלמדות. מצב זה צריך להשתנות.

2. מלבד מורה אחת, כל המורות פותחות בהוראת יחידת לימוד באופן טקסטואלי, תיאורטי. חלקן מכתיבות את החומר וכך הן מבזוזות זמן יקר מהשיעור.

3. שני שלישים מהנבדקות לא הציגו דרכי הוראה יצירתיות או דרכי הוראה המשלבות רב-אוריינות, אבל כשנשאלו על המגבלות או ההזדמנויות שנוצרות כתוצאה מהשימוש באמצעים חזותיים עמדו על יתרונות ההוראה החזותית:

"היתרון של ההמחשה הוא עצום, שיעור עיוני בלבד הוא משעמם. קשה לדמיין כמויות עצומות של חומר שהוא במהותו חזותי ותנועתי. מכיוון שתחום זה עוסק בתקופות הנפרשות לאורך אלפי שנים, יש הבדל מהותי אפילו במראה הבסיסי של האדם מבחינת נורמות גוף וכללי אסתטיקה מקובלים, וכמובן של לבוש והתנהגות גופנית. לכן כל אמצעי המחשה שמצליח להעביר ולו מעט משינויים אלה, הופך את החומר למובן וקליט יותר ומקל על זכירתו במבחן".

תגובות דומות התקבלו ממורות נוספות, אך כולן התייחסו רק לצפייה בסרטי מחול. אף אחת מהן לא התייחסה לעזרים חזותיים נוספים שבהם אפשר להשתמש בהוראה. המגבלה העיקרית שציינו ארבע מהמורות נוגעת לעובדה שבשימוש בציוד הדיגיטלי עלולות לצוץ בעיות טכניות כמו חוסר גישה לאינטרנט, מכשיר לא תקין והפסקת חשמל. מגבלה נוספת שהציגה אחת המורות היא הוויתור על השיח והחומרים התיאורטיים בעקבות השימוש בעזרים חזותיים. בדרכי ההוראה שיוצעו במאמר זה אין כל כוונה לביטול התקשורת המילולית בין המורה והתלמידים או לווייתור על היבטים תיאורטיים. נהפוך הוא, המטרה היא יצירת שיח ודיון כיתתי מתוך גילוי הפן התיאורטי בחקר האובייקטים החזותיים ובפרשנות שלהם. המסקנה הגורפת מבדיקה זו היא שקיים צורך בשינוי אופני ההוראה של המקצוע "תולדות המחול", בשיפורם ובשכלולם. יצירתיות ושימוש נרחב יותר באובייקטים חזותיים עשויים לתרום הן לחוויית הלמידה והן להטמעת התכנים בקרב התלמידים.

***דוגמה להוראת יחידת הבלט הרומנטי בתולדות המחול באמצעות מודל הוראה המבוסס על אמצעים חזותיים ודיגיטליים***

בהמשך לבדיקה שערכתי בנוגע לדרכי ההוראה של המקצוע "תולדות המחול", אני מציעה מודל עם רעיונות שונים, שאותם אפשר ליישם לצורך לימוד תקופות שונות בהיסטוריה של המחול. המודל יודגם על יחידת הלימוד העוסקת בבלט הרומנטי בצרפת, במחצית הראשונה של המאה התשע-עשרה.

במודל המוצע נעשה שימוש בכלים הבאים:

1. שימוש במצגת שקופיות לשם הצגת אובייקטים חזותיים לצורך פיתוח אסטרטגיות חשיבה: השוואה, פרשנות, ניסוח השערות והסקת מסקנות.

2. הקרנת סרטונים מתוך אתר האינטרנט "יוטיוב".



שקופית מספר 1: ציירים: מימין: Lancret, N, משמאל: Chalon, A. E, 1845

3. הקמת "קבוצה סודית" באתר האינטרנט "פייסבוק".

4. יצירת משחק קלפים לסיכום מאפייני התקופה, אישים בולטים ויצירות מחול.

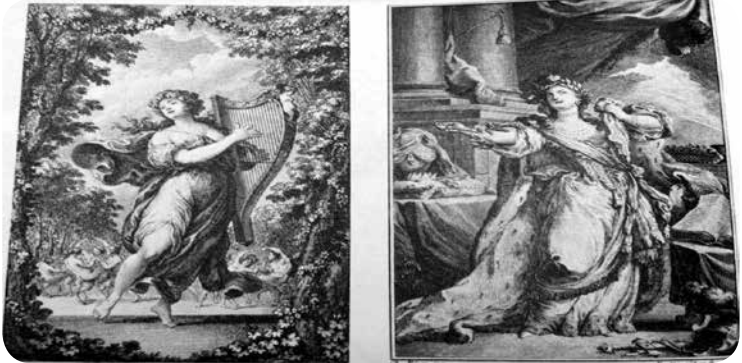
5. פרויקט רב-אורייני השוזר בתוכו יצירת אמנות פלסטית, יצירת כוריאוגרפיה במחול ושימוש בכלים דיגיטליים.

6. הצעה להפקת מקראה דיגיטלית.

1. השוואה חזותית

יחידת הלימוד נפתחת בשקופית מספר 1, שבה מוצגים שני ייצוגים חזותיים. בצד ימין הרקדנית מארי סאלה (Salle, 1756–1707) מהמאה השמונה-עשרה ובצד שמאל הרקדנית מארי טליוני (Taglioni, 1884–1804) מהמאה התשע-עשרה. התלמידות מתבקשות לערוך השוואה בין שני הייצוגים. יכולת השוואה היא אסטרטגיית חשיבה מדרג גבוה, המסייעת להבניית ידע בדרכים משמעותיות. הידע המופק מכך מפתח חשיבה והבניה של ידע, שיישאר בזיכרון לטווח ארוך (פרקינס, 1998).

הרכיב הראשון שהשוו התלמידות הוא לבושן של הרקדניות, שתואר בפרוטרוט מכף רגל ועד ראש. הבדל נוסף שמצאו התלמידות הוא ביציבה של הרקדניות. הרקדנית מהמאה התשע-עשרה עומדת על קצה הפוינט, כמעט באוויר, על ענף דק של עץ. הרקדנית מהמאה השמונה-עשרה עומדת על הקרקע. לפי היסטוריון האמנות ארווין פנופסקי (Panofski), את הפרשנות החזותית שהציגו התלמידות אפשר לכנות משלב הזיהוי והתיאור. פנופסקי הגדיר שלב זה כזיהוי ראשוני או טבעי, שנתפש על-ידי צורות טהורות. כלומר, תיאור ראשוני של מה שאנחנו רואים. בפרשנות שלו על אמנות פלסטית הוא התייחס לזיהוי החומר והצבע ולתיאור האובייקט או הדמות (Panofsky, 1983). גם התלמידות בפרשנותן התייחסו לתיאור הדמויות ולבושן וגם לחומר, לבדים מהמאה התשע-עשרה הן עברו למשלב הפרשנות השני, שפנופסקי כינה איקונוגרפיה. פנופסקי הגדיר משלב זה כמהלך של זיהוי מוטיבים אמנותיים באובייקט, נושא לעומת צורה ודימויים המובילים מוטיבים לתוכן (Panofsky, 1983). התלמידות ניסו להעלות השערות בנוגע לרקדנית המוצגת כשהיא עומדת על רגל אחת על ענף עץ דק. מכיוון שעל גבה יש כנפיים, הן שיערו שלדמות שהיא מגלמת יש יכולת מעוף מעל הקרקע. הן גם העלו השערות בדבר השינויים שחלו בתלבושת של הרקדנית והגיעו למסקנה ששמלת הטול הקלילה אפשרה וירטואוזיות משוכללת יותר, הרמות רגליים ותנועה חופשית יותר מאשר בתקופה שקדמה לה. מקיצור אורך החצאית הן הסיקו כי כך בלטה יותר טכניקת נעלי הפוינט, שאפשרו ריקוד על קצות הבהונות. את המשלב השלישי, שלב האיקונולוגיה לפי פנופסקי, על המורה לספק לתלמידים בהמשך התהליך. מהות שלב זה היא פרשנות וחיפוש משמעות.



שקופית מספר 2: מתוך Kirstein, 1984

2. גוף הרקדנית במאה השמונה-עשרה

אסטרטגיית החשיבה הראשונה שבה נעשה שימוש בהצגת שקופית מספר 2 היא שאילת שאלות. מטרת השימוש באסטרטגיה זו היא להניע לתגובה בהתייחס למידע המוצג (יועד, 2010). השאלה המתבקשת היא: "כיצד הייתן מתארות את הרקדניות מהמאה השמונה-עשרה המוצגות בשקופית?" תגובות התלמידות לא איחרו להגיע. רובן התייחסו למבנה גופן של הרקדניות. אמירות כמו "הן מאוד מלאות", "הן לא נראות כמו רקדניות" או "בהשוואה לרקדניות של היום הן ממש שמנות" היו התגובות הרווחות. באובייקטים החזותיים שנבחרו אפשר להבחין בבירור במבנה גופן המלא של הרקדניות, בפניהן העגולות, בצווארן העבה ובכתפיהן הרחבות. הפילוסוף עמנואל קאנט (Kant, 1724–1804), ראה במודל היופי את "מה שמוצא חן באופן בלתי משוחד מבלי שינבע מתיפשה מוקדמת כלשהי או שיוביל אליה" (אקו, 2010: 264). זוהי אמירה בעייתית, מכיוון שבתקופות שונות רווח מודל שונה למה שנחשב יפה. מונח ה"טעם" שהתפתח בקלסיציזם מונע על-ידי מאפיינים תרבותיים המשפיעים על מודל היופי. הרקדניות בתקופה הקלאסית ייצגו את מודל היופי האסתטי באולמות הנשפים ועל הבמה. בתקופה זו מבנה הגוף המלא, שסימל נשיות, בריאות ופוריות, התאים למונח ה"טעם" התקופתי.

התלמידות נחשפו לעמדות של פילוסופים נוספים בנוגע למודל היופי ולמונח ה"טעם", שכן בבלט, כמו בחיים עצמם, השתנה מודל היופי בתקופות שונות בהיסטוריה. מה שנחשב יפה הוא תלוי תרבות ותלוי תקופה.

השאלה השנייה הנשאלת מתייחסת לתלבושות, שדרכן אפשר להגיע לתובנות בנוגע לתוכני הבלט בכל תקופה. לדוגמה, באובייקט מספר 1: (Spirit of Dance) הרקדנית לבושה בשמלה בסגנון טוניקה יוונית,



שקופית מספר 3: צייר: Chalon, A. E. 1845

העשויה בד דק, ורגליה יחפות. ברמה האיקונולוגית, לפי פנופסקי, נבדקים הסימפטומים התרבותיים או הסמליים של התקופה (אפעל, 2009). לפיכך, הלבוש מצביע על כך שבמאה השמונה-עשרה היתה מגמה של חזרה לעקרונות מתקופת יוון העתיקה, שבאה לידי ביטוי באמנויות השונות. ברקע נראות דמויות במהלך ריקוד וסביבן צמחייה ופרחים, מה שמצביע על תפאורת חוץ או על קיומו של המחול בחיק הטבע.

3. גוף הרקדנית במאה התשע-עשרה

בשקופית מספר 3 מוצגות שתי ליטוגרפיות של הרקדנית מארי טליוני, שנחשבה רקדנית מובילה במאה התשע-עשרה. התלמידות הבחינו מיד שמבנה גופה שונה ממבנה גופן של רקדניות המאה הקודמת. מבנה גופה דק וארוך, כמבנה גופן של רקדניות הבלט הקלאסי כיום. השאלה המתבקשת היא מה היו הגורמים לשינוי שחל בגוף הרקדנית? התלמידות ניסו לזהות רכיבים וקשרים בין פרטי המידע שהוצגו בפניהן עד כה. משמע, הן השתמשו באסטרטגיית חשיבה מסדר גבוה (יועד, 2010). הן חיברו בין התלבושת הקלילה, נעלי הפוינט והכנפיים שעל גבה של הרקדנית והסיקו כי הקלילות שהפגינה הכתיבה גם גוף קל יותר.

מבנה גופה הדק של טליוני היה המודל הוויזואלי שהתאים בצורה מושלמת לתוכני הבלט של התקופה הרומנטית. בכתבים מהתקופה תוארה טליוני כאשה רזה "עם גון עור צהוב חולני", אך כשעלתה על הבמה הפכה ליצור פייתי וחמקמק (Maynard, 1957). גופה הרזה לא תאם אמנם את אידיאל הגוף הנשי, המלא, שנחשב יפה ופורה, אך התאים בצורה מושלמת להעברת הרעיונות האמנותיים של התקופה. כאמור, תוכני הבלט השתנו והעיסוק בפנטזיה תפס את המקום העיקרי. תפקידים של אשה-רוח, אשה-פרפר, בלתי אנושית, התאימו לטליוני ואף נוצרו בעבורה. גופה שהתנועע בקלילות, כמעט בריחוף, ותחושת חוסר המשקל שהפגינה, התאימו לתחושת החמקמקות וחוסר הארציות של הדמויות שגילמה על הבמה. הדיון בייצוגים חזותיים אלו, שנבחרו מתוך סדרת ליטוגרפיות מהבלט *הסילפידה* (1832), הוא הקדמה לצפייה בשחזור של היצירה.

פרשנות חזותית בנושא מגדר



שקופית מספר 4: ציירים: מימין: Child, J. W., משמאל: Wilson, T. E., 1847

בשקופית מספר 4 מוצגים שני ייצוגים מתוך יצירות בלט שונות מהמאה התשע-עשרה. התלמידות נשאלו מה הן רואות בייצוגים חזותיים אלו ותשובתן הראשונה היתה "רקדנים גברים". כשהתלמידות התבקשו לבדוק שנית את הייצוגים, הן החלו להעלות נקודות מבט אחרות ולתאר את הנראה באופן אחר. התגובות השכיחות היו: "זאת בעצם אשה", "אלו רקדניות בבגדי גברים". את הפרשנות האיקונולוגית מספקת המורה: אמנות הבלט נעה עם השנים מקיצוניות אחת לאחרת במובן המגדרי.



הגברים, שמאה שנה קודם לכן כיכבו בבלט, פינו במאה התשע-עשרה את מרכז הבמה לנשים. עד סוף המאה השבע-עשרה השליטה הגברית בבלט היתה הבסולוטית. הופעה של אשה על הבמה נחשבה לא ראויה ואת תפקידי הנשים גילמו גברים. עם השנים התחזק מעמד הרקדנית, עד שבמאה התשע-עשרה התהפכו היוצרות והשליטה האבסולוטית עברה לידי הבלריות. דימוי האשה בבלט, אשר נבע מהספרות של התקופה, הוא של ישות על-טבעית, בלתי מושגת ונעלה מן הגבר. אידיאל זה בא לביטוי בעליית הרקדניות הכוכבות של התקופה. בניגוד להן, הרקדן הגברי רקד בתפקידים ארציים ונטולי מסתוריות. מעמדו בתקופה זו הגיע לתחתית הסולם ולעתים רקדנית אשה מלאה את תפקידו (Cass, 1993; Clarke & Crisp, 1992; Garafola, 1993). ראוי להדגיש כי על הבמה זכתה הרקדנית בשליטה בלעדית והרקדניות הראשיות נהנו מהערצה ומהערכה, אבל בחיים האמיתיים זכויותיהן של הנשים היו פחותות במידה משמעותית מאלו של הגברים. מאחורי הקלעים של אולמות מופעים, כמו בית האופרה בפריס, היתה שכיחות גבוהה של מקרי ניצול מיני של רקדניות על-ידי פטרוני הבלט. לצד רקדניות כוכבות כמו טליוני, שכונתה על-ידי מבקר הבלט תיאופיל גטייה (Gautier) "רקדנית נוצרית", מכיוון שייצגה את הנשיות האלגנטית והבתולית, כיכבו על הבימות גם רקדניות מסוג אחר. את הרקדניות הללו כינה גטייה "רקדניות פגאניות". מבנה גופן המלא, חזן השופע וצורת הריקוד שלהן נתפשו בעיני הקהל כמפתים וחושניים. קהל הצופים, שהורכב ברובו מגברים, זכה למנת הפנטזיה המינית שלו כשצפה ברקדניות הפגאניות. גם לצפייה ברקדניות הא-טרבסטי - שרקדו בתפקידי גברים בלבוש גברי, מכנסיים צמודים שהבליטו את קימורי גופן בתקופה שבה נשים לבשו רק חצאיות ושמלות רחבות - היה אפקט דומה. בנוסף, בבלט שהציג סיפורי אהבה רקדו לעתים שתי נשים בדואט, האחת בתפקיד הנשי הראשי והשנייה בתפקיד הגברי הראשי. אפשר לשער כי הקהל הגברי לא נשאר אדיש למחזה מסוג זה בתקופה (היא Foster) (2003; Garafola, 1993).

4. הטרקלין בבית האופרה פריס



שקופית מספר 5: ציור: Lami, E., 1841

בשקופית מספר 5 מוצג הטרקלין בבית האופרה בפריס. אל הטרקלין הזומנו גברים, בני אצולה, פטרוני הבלט, שקיבלו הזדמנות לפגוש ברקדניות הבלט. באזורים המוקפים בעיגול אדום אפשר להבחין במבטם של הגברים הבוחנים את הרקדניות, ספק מפלרטטים עמן וספק מטרידים אותן. אחת הרקדניות מוצגת כשהיא מבצעת ריקוד או תנועה על קצות הבהונות, ככל הנראה לשעשוע הקהל. רקדנית נוספת מצוירת כשגבה פונה לצופים בליטוגרפיה ואשה ישובה על כיסא מהדקת את המחוך שעל גופה. בעקבות התבוננות בליטוגרפיה ופרשנות שלה, אפשר לשוחח עם התלמידות על נושאים אקטואליים ורלוונטיים כמו זכויות האשה והטרדה מינית.

**הצעה להוראת אירועים משמעותיים בהיסטוריה**

**באמצעות סרטוני וידאו**

סקירה קצרה של אירועים משמעותיים בהיסטוריה הכללית של התקופה הנידונה הכרחית, מכיוון שהתרבות מושפעת מהם ופעמים רבות נובעת מהם. המהפכה התעשייתית, למשל, היתה גורם עיקרי לתחיית הזרם הרומנטי באמנות, שהציע בריחה לעולמות פנטסטיים ושיבה לחיק הטבע. הוראת פרק זה מלווה בהקרנת סרטוני וידאו שנדלו מאתר האינטרנט "יוטיוב" ("Youtube") ומאתרים דומים. אפשר למצוא סרטונים המציגים בשפה חזותית ומילולית גם יחד את עיקרי המהפכה, שיצרה שינוי עולמי משמעותי - מעבר מחקלאות ועבודת כפיים לייצור המוני באמצעות מכונות. סרטונים מסוג זה פותחים פתח לדיון כיתתי ומסייעים רבות להבנת ההיסטוריה בדרך חזותית-חוויתית.

**רומנטיציזם**

פרק זה בהוראת התקופה עוסק בתנועה הרומנטית ובביטוייה בתחומי האמנות השונים.

השיעור נפתח בהצגת שקופית שבה נראה ציורו של פרידריך הנזיר מול הים. התלמידות שהתבקשו לתאר את הציור הבחינו שהאמן שם דגש על הטבע והנוף, בעוד שהאדם צויר בממדים זעירים. ציור זה אכן משקף את אחד ממאפייני האמנות בתקופה, האדרת הטבע הנשגב לעומת קטנות האדם.

לאחר הצגת מאפייני הרומנטיקה מתבקשות התלמידות למצוא בעצמן חומרים חזותיים הקשורים לתחומי אמנות שונים במאה התשע-עשרה: ציירים מובילים ועבודותיהם, מלחינים ויצירותיהם (כולל קישורים לקטעי שמע), ספרות ושירה, אדריכלות ותיאטרון. את הממצאים מעלות התלמידות לקבוצה "סודית" של הכיתה ברשת החברתית "פייסבוק" ("Facebook"). משמעות ההגדרה קבוצה סודית היא, שרק חברי הקבוצה (המורה והתלמידות) יכולים לעשות שימוש בדף הקבוצה. בדרך זו נוצר מהלך לימודי שיתופי, שבו כל תלמידה משתפת את התכנים שמצאה עם חברות הקבוצה. לאחר העלאת החומרים מתבקשות התלמידות להגיב או לשאול שאלה על הייצוגים שהעלו חברותיהן. בהמשך מתבקשת כל תלמידה להציג בכיתה רפרט על אנשי מחול בולטים מהתקופה. הרפרט מלווה במצגת, שמכילה אובייקטים חזותיים לפי בחירתן. המצגות מועלות לדף השיתוף ב"פייסבוק", כדי שיהיו זמינות להן.

בשקופית מספר 6 מוצגת ליטוגרפיה משנת 1845 ובה תנוחת הפתיחה של הבלט *פה דה קאטר* (צעד לארבע). בבלט זה לקחו חלק ארבע מהרקדניות המפורסמות בתקופה. זהו בלט אבסטרקטי המביע רעיון, מצב רוח ואווירה תוך ייצוג ההבעה האישית של הכוריאוגרף. היצירה נחשבת "בלט לבן", המסמל את מעמדה הרם של הבלריונה בתקופה הרומנטית, תוך כדי יצירת חיזיון של יופי ואסתטיקה (Bremser, 1993; Maynard, 1957). התלמידות, שחקרו קודם לכן את הביוגרפיה של הרקדניות המופיעות בליטוגרפיה, מתבקשות לתאר את הנראה בשקופית. לאחר הדיון על הליטוגרפיה ומופע הבכורה של הרקדניות הכוכבות, התלמידות צופות בגרסת שחזור של *פה דה קאטר*. תוך כדי הצפייה הן מתבקשות לתאר ולנתח את קטע הפתיחה של הבלט (כשלוש דקות), לפי הקריטריונים שקבע הכוריאוגרף ותיאורטיקן המחול רודולף לאבאן (Laban). לאבאן, יליד סלובקיה שפעל בגרמניה בראשית המאה העשרים, קבע שלוש קטגוריות עיקריות שבאמצעותן תיאר את מוטיבציות הפעולה השונות בתנועה. הוא התייחס לחלל/מרחב (Space), לזמן (Time) בדגש על משך התנועה ולעוצמה/משקל (Weight) של התנועה. משמע, מהי עוצמת התנועה וכמה כוח מופעל בה (Laban, 1975). צפייה פעילה תהיה גם בבלט *גיזל* (*Giselle*), במקור משנת 1841.

**משחק סיכום**



שקופית מספר 6: הבלט פה דה קאטר. ציור: Chalon, A. E., 1845

לסיכום העיסוק בבלט הרומנטי יצרתי משחק קלפים קבוצתי, המתייחס לנושאים שנידונו בכיתה שקשורים לבלט הרומנטי: אישים בולטים, מושגים, יצירות ועוד. לצד המושגים כולל המשחק ייצוגים חזותיים שונים, ליטוגרפיות שהוצגו בכיתה וליטוגרפיות נוספות. המשחק נועד לאפשר חזרה מקיפה וסיכום החומר שנלמד בכיתה. בכל קלף מופיעות שאלות לצד אובייקט חזותי והתלמידות נדרשות לענות נכונה על השאלות. הבחירה ביצירת משחק נובעת מכך שלמידה המתבצעת באופן לא שגרתי עשויה לתרום לחוויית הלמידה ולניבוש החברתי של התלמידות. בנוסף, מחקרים מתחומי החינוך, האנתרופולוגיה והפסיכולוגיה מצביעים על כך שהן בקרב ילדים והן בקרב מבוגרים, המשחק הוא כלי תיווך ללמידה (Rieber, 1996). ידע שנלמד בצורה פעילה ומפתחת חשיבה הופך מידע סביל ולא מקושר לידע פעיל ומקושר, המהווה בסיס להמשך למידה משמעותית (פרקינס, 1998). הפקת הידע וחזרה על תוכני יחידת הלימוד בצורה פעילה וחוויתית תורמות להבניית תהליך הלמידה ומסייעות להטמעת התכנים.

אפשר לפתח גרסה דיגיטלית של משחק זה ולהגדירו Edutainment (בידור חינוכי). משמע, להשתמש בטכנולוגיה שתהפוך אותו למשחק מקוון, מבוסס טקסט וגרפיקה. במשחק מסוג זה אפשר לשחק באופן עצמאי (אישית) או באופן שיתופי עם שחקנים נוספים בו זמנית (Kahiigi, 1841).

שאלות:

- מה שם הבלט שממנו לקוח האיור המוצג על גבי הקלף?
- מה שם הרקדנית המזוהה ביותר עם בלט זה?
- מהי שנת הבכורה של הבלט?

תשובות:

- גיזל* (*Giselle*).
- קרלוטה גריסי (Grisi).
- 1841.

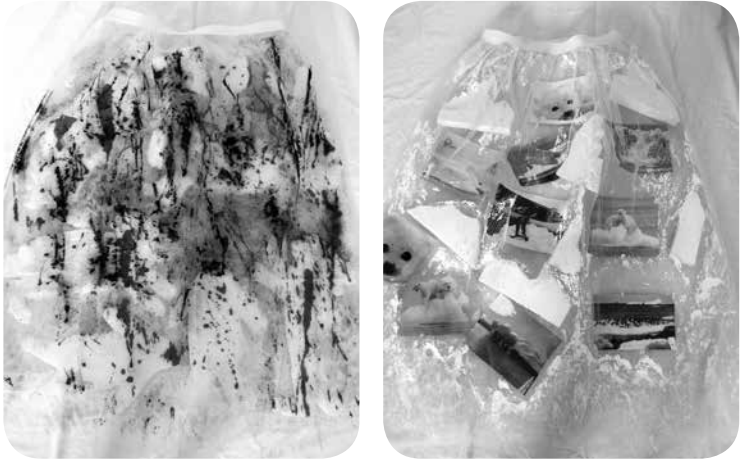


2008). השימוש בכלי דיגיטלי יאפשר חזרה על חומר הלימוד באופן עצמאי וחוויתי, בבית ובכל מקום אחר.

**פרויקט יצירה חזותית**

יחידת הלימוד נחתמת בפרויקט שהגיתי: הזרם הרומנטי מהמאה התשע-עשרה משוחח עם זרם הקיימות במאה העשרים ואחת. זהו פרויקט רב-אורייני, השוזר בתוכו יצירת אמנות פלסטית, יצירת כוריאוגרפיה במחול ושימוש בכלים דיגיטליים. נושא הפרויקט הוא הקשר בין התיעוש שפרח במאה התשע-עשרה לבין ההיפר תיעוש המתקיים כיום, במאה העשרים ואחת. כתוצאה מכך האדם יוצר מציאות הרסנית העלולה לכלות את משאבי הטבע. החוט המקשר בין התקופות הוא השימוש בחצאית ה"טוטו" הרומנטית להצגת המציאות העכשווית. הפרויקט נועד ליצור חיבור בין ההיסטוריה להווה, לאקטואליה, לתקופת הקפיטליזם היצרני, שבה חינוך לקיימות רלוונטי ואף הכרחי. השילוב בין תוכני ההיסטוריה של המחול למציאות הקיומית העכשווית יכול לספק מצע חינוכי לפיתוח מודעות סביבתית ואקטיביזם למען שינוי.

בשלב הראשון של הפרויקט התלמידות מתבקשות לבחור נושא הקרוב ללבן מתחום הקיימות, כמחאה על תופעה קיימת. הן יכולות לעבוד על כל נושא בזוגות או בקבוצות קטנות. "עבודה בזוגות או בקבוצה גדולה יותר מחייבת תקשורת בין אישית מתמדת: הקשבה, התחשבות, חיזוק, חלוקה גמישה בין יוזמה וקבלת יוזמה של אחר, תלות ותמיכה" (נהרין, 2000, עמ' 44). באופן זה התלמידות לומדות ליצור בשיתוף פעולה, מתוך הקשבה, הפריה הדדית ומציאת פתרונות לחילוקי דעות אמנותיים. כל קבוצה מקבלת חצאית "טוטו" רומנטית בצבע לבן והתלמידות מתבקשות לאסוף חומרים חזותיים בנושא שבחרו. לשם כך עומדות בפניהן אפשרויות מגוונות כמו חיפוש ברשת האינטרנט, יצירה פיסית מחומרים שונים וצילום סטילס. "אם ניתנת ההזדמנות להשתמש במצלמה, התלמידים



זוגמה לייצוגים חזותיים על חצאית ה"טוטו" הרומנטית. מימין: תוצאות ההתחממות הגלובלית והמסת הקרחונים. משמאל: מחאה נגד השימוש בפרוות בעלי חיים. צילום: הילית וסרברוט, 2012

והמורים יכולים לגלות דברים חשובים על עצמם ועל העולם" (Byrnes 2009, p. 243 & Wasic). יציאה למרחב הציבורי לשם תיעוד ויזואלי משקפת בדרכים רבות את האדם שעומד מאחורי המצלמה (& Cappello 2008, Hollingsworth). אין ספק, הבחירה האישית - היכן לצלם ובמה להתמקד - משקפת עניין הנובע מפנימיות התלמידות. תהליך הרפלקציה ונימוק הבחירה יכול להוביל לגילויים חדשים, הן של התלמידות על עצמן והן של המורה על התלמידות. לפרויקט זה יש ערך מוסף בעבור תלמידות מגמת המחול. התלמידות שרגילות לרקוד בסטודיו סגור, בין ארבע קירות, נחשפות למרחב הציבורי כמקום המעורר השראה ליצירה. חשיפה למרחב הציבורי, לאמנות שיצר הטבע ולעולות שיוצר האדם, תעשיר את עולמן הפנימי, תהליך שיבוא לידי ביטוי גם ביצירה בתנועה. את הייצוגים

החזותיים מעצבות התלמידות על החצאית. בשלב הבא יוצרת הקבוצה קטע תנועתי המבוסס על הנושא שבחרה. את התוצר הסופי מתבקשות התלמידות לצלם במצלמת וידיאו. החומר המצולם יעבור עריכה, באמצעות תוכנת עריכה הזמינה הן במחשבים הביתיים והן במחשבי בית הספר. התלמידות יתבקשו לערוך את הסרטונים בעצמן, בעזרת הדרכה של המורה והמורה למחשבים או בסיוע תלמידים ממגמת הקולנוע (אם יש כזאת בבית הספר). התוצר המוגמר יוצג במסגרת ערב מגמת המחול של בית הספר. אפשר להעלות את הסרט גם לרשת האינטרנט, באישור ההורים, כסרטון אמנותי אקטיביסטי למען קיימות במאה העשרים ואחת.

### הצעה להפקת מקראה דיגיטלית

הפקת מקראה דיגיטלית מקיפה בנושא תולדות המחול היא צעד הכרחי לקירוב הוראת המקצוע לקדמה הטכנולוגית של המאה הנוכחית. מודל ההוראה המוצע יכול להופיע במקראה מסוג זה, כולל כל האובייקטים החזותיים והדיגיטליים הנכללים בו. את פורמט המקראה יש להתאים הן לשימוש במחשב והן לשימוש במחשבי לוח ובטלפונים חכמים. כך יוכלו תלמידים לנשת למקראה באמצעות כל כלי דיגיטלי העומד לרשותם. השימוש במקראה יצעו חוויית קריאה והעברת מסרים חזותיים בצורה חדשנית, על-ידי שילוב של צילומים, איורים, ציורים וקישורים לסרטי וידיאו רלוונטיים ולמידע טקסטואלי. באמצעותה תתקיים, לצד דרך ההוראה המסורתית - העברת הידע על-ידי המורה, פנים אל פנים - גם למידה אלקטרונית (e-learning), המאפשרת למידה עצמאית של התלמיד (Kahiigi, 2008). הרעיון המרכזי העומד מאחורי המקראה הדיגיטלית הוא החלפת המקראה המודפסת, שבה משתמשות מורות ל"תולדות המחול" זה שנים רבות. מקראה דיגיטלית תאפשר חוויה אינטראקטיבית, לעומת מקראה מודפסת המציעה רק טקסט לצד איורים. מומלץ גם שהתוכנה תאפשר לכל מורה ולתלמידיה להוסיף תכנים למקראה באופן חופשי. באופן זה התלמידים יהיו שותפים בבניית המקראה, ותיווצר שפה משותפת עמוקה יותר עמם. תחליף זה מתבקש מסיבה חשובה נוספת - "חשיבה ירוקה". במלים פשוטות, ביטול המקראה המודפסת ואימוץ התחליף הדיגיטלי יחסוך שימוש בנייר.

### ממצאי משוב המורות על הפרויקט המוצע (קבוצת מיקוד)

להלן המסקנות העיקריות שעלו מן הראיין עם קבוצת המיקוד לאחר הצגת המודל:

- עבודה בעזרת מצגת משפרת את איכות ההוראה ובמיוחד את היכולת לנהל את זמן השיעור בצורה מיטבית. מן הייצוגים החזותיים שהוצגו, הליטוגרפיות התקופתיות, אפשר לדלות את מאפייני הזרם הרומנטי בבלט. בצורת עבודה זו התלמידות הן שותפות פעילות לתהליך הלמידה, מכיוון שהן אלו המציעות פרשנות ראשונית לייצוגים החזותיים. מכאן שנוצרת למידה אקטיבית, לעומת הלמידה הפאסיבית הרווחת פעמים רבות בהוראה.
- אפשר להשתמש ב"פייסבוק" ככלי שיתופי, מכיוון שהוא נגיש לתלמידות. הן עושות בו שימוש שוטף בחייהן הפרטיים ומיומנות בשימוש בו. הקמת "קבוצה סודית" מאפשרת רק לחברי הקבוצה להשתמש בתוכני השיעור. התכנים נותרים סמויים מעיניהם של מי שאינם חברי הקבוצה. בנוסף, התלמידות עושות שימוש בכלי זה על בסיס יומיומי ולכן אינן מחמיצות משימות שהמורה מעלה לדף הקבוצה. יתר על כן, הכלי מאפשר שקיפות על-ידי עדכון אוטומטי של מספר חברי הקבוצה שצפו בכל הודעה או תוכן שהעלתה המורה או אחת מחברות הקבוצה. לצד זאת אפשר לבדוק כלים שיתופיים נוספים.
- השימוש בסרטונים להמחשת הרעיונות ההיסטוריים התקבל פה אחד על ידי המורות בקבוצת המיקוד. מורה אחת אמרה כי יש לתת עדיפות לסרטונים בשפה העברית.
- משחק הקלפים בנושא הבלט הרומנטי התקבל כרעיון מקורי, שיכול

לסייע ללמידה ולזכירה של תוכני הלימוד. אחת המורות הציעה להשאיר את המשחק בגרסתו הפיסית, כמשחק חברתי לשימוש בכיתה שיתרום לתחושת הגיבוש הכיתתי. המורות האחרות הסכימו שגרסה דיגיטלית של המשחק עשויה לאפשר לתלמידים לחזור בבית על תוכני הלימוד. קיום שתי הגרסאות, הפיסית לצד הדיגיטלית, יהיה פתרון אידיאלי שיאפשר להפיק מהמשחק את מרב היתרונות.

5. הפרויקט המעשי, עיצוב פיסי של ייצוגים חזותיים על חצאית ה"טוטו" הרומנטית וצילום קומפוזיציה תנועתית, התקבל פה אחד על דעתן של המורות בקבוצת הדיון. עם זאת, התבקשה הבהרה נוספת של הגדרת הנושא. לפיכך נוסחה הגדרת הפרויקט מחדש: חצאית ה"טוטו" הרומנטית, שעליה ייבנו הייצוגים החזותיים, היא החוט המקשר בין התיעוש שפרח במאה התשע-עשרה לבין ההיפר תיעוש המתקיים כיום, במאה העשרים ואחת, ותוצאותיו ההרסניות. החצאית והייצוגים שמעצבות התלמידות מקשרים את הזרם הרומנטי לזרם הקיימות.

6. המקראה הדיגיטלית התקבלה כתחליף ראוי למקראה מודפסת, או לשכפול דפי מידע טקסטואליים. בדרך זו מוצעות לתלמידים הגשה ונגישות המתאימות למאה העשרים ואחת, באמצעות שימוש בכלים דיגיטליים העומדים לרשותם. בניגוד למקראה המודפסת, המקראה הדיגיטלית מאפשרת גם הוספת קישורים לסרטונים רלוונטיים. יתר על כן, רעיון הקיימות והשמירה על הסביבה בא לידי ביטוי ביצירת מקראה דיגיטלית לעומת מקראה העשויה נייר. המורות המליצו כי התלמידים יהיו שותפים לבניית תוכני המקראה.

### בחינת חוויית הלמידה והטמעת הידע בקרב התלמידים

מודל ההוראה שהודגם על התקופה הרומנטית במחול נוסה בקרב תלמידות מגמת מחול בכיתה י"א, לאחר שלמדו את תוכני התקופה הקודמת (הקלאסית) בדרך ה"מסורתית". בבדיקת המודל נמצא כי השימוש באובייקטים חזותיים ובכלים דיגיטליים בהוראה תרם לתלמידות באופנים הבאים:

**1. פיתוח אוריינות חזותית:** במאה העשרים ואחת סובבים את חיינו מסרים חזותיים רבים, לצד טכנולוגיה מתפתחת המציעה כלים דיגיטליים מגוונים. פיתוח האוריינות החזותית, לצד אוריינות הכתיבה והקריאה, יסייע בידי התלמידות לפענח באופן ביקורתי מסרים חזותיים באשר הם. התנסות בהפקת ידע מתוך הצגת אובייקטים חזותיים תורמת לפיתוח האוריינות החזותית.

**2. למידה אקטיבית ופיתוח אסטרטגיות חשיבה:** התלמידות שותפות לפרשנות הייצוגים החזותיים ולהפקת הידע. כך נוצר תהליך למידה אקטיבי, המפתח מיומנויות חשיבה מדרג גבוה.

**3. זכירה של מידע:** לאחר ההוראה לפי התוכנית המוצעת, התלמידות הפנימו וזכרו את תוכני הלימוד, את שמות האישים הבולטים שפעלו בתקופה הרומנטית ואת יצירות הבלט הבולטות של התקופה. תהליכי ההפנמה והזכירה נוצרו ללא צורך בשינון פאסיבי והשאלון חולק לתלמידות ללא הודעה מראש. משמע, התוכנית החדשה סייעה לתלמידות במישור הקוגניטיבי. בבדיקה של יעילות הלמידה בדרך ה"מסורתית" נמצא כי רוב התלמידות לא זכרו שמות של אישים בולטים ומושגים תקופתיים.

**4. למידה שיתופית:** קבוצת ה"פייסבוק" יצרה פלטפורמה שיתופית לתלמידות. את משימות החקר האישיות, הכוללות כתיבה טקסטואלית לצד אובייקטים חזותיים וקישורים לסרטונים רלוונטיים, הן העלו לדף הקבוצה וכך חלקו את המידע זו עם זו.

**5. אקטואליה:** הפרויקט המעשי מתקשר לתכנים אקטואליים הנוגעים לקיימות במאה העשרים ואחת. התלמידות בחרו נושאים המטרידים אותן באופן אישי והנוגעים לחיי הכלל. ניתנה להן ההזדמנות למחות נגד תופעה קיימת וביטוייה באופן מחולי-אמנותי.

**6. חוויית למידה:** אופני ההוראה החדשים תרמו רבות לתחושת ההנאה של התלמידות מתהליך ההוראה והלמידה. התלמידות מצאו עניין רב בלמידה האקטיבית ובשימוש באובייקטים החזותיים ובכלים הדיגיטליים, שיצרו

חוויית למידה שהולכת יד ביד עם הקדמה הטכנולוגית במאה העשרים ואחת. מתוך דברי התלמידות: *"אני חושבת שאופני ההוראה החדשים הרבה יותר יעילים ותורמים ללמידה, מכיוון שכאשר חומר כלשהו מועבר בצורה שונה, מיוחדת, מהנה, כיפית, לומדים הרבה יותר והחומר נקלט הרבה יותר טוב. כך גם הנושאים נשארים זמן רב יותר בראש, כי זה זכור לנו כדבר מהנה ולא מעיק כמו לשבת ולקרוא דפים שלמים של מידע"*.

התלמידות טענו כי השימוש באמצעים חזותיים תרם הן להבנה וליכולת הזכירה והן להרחבת הידע. הן הוסיפו כי דרכי הוראה אלה יעילות יותר, מעניינות יותר ומהנות יותר מדרכי ההוראה והלמידה ה"מסורתיות". הן מכירות מקרוב את הטכנולוגיה הדיגיטלית והשימוש בכלים דיגיטליים טבעי להן ויוצר סביבת למידה חדשנית, מאתגרת ומעניינת יותר.

**7. גיבוש:** תהליך הלמידה יצר תחושת גיבוש בקרב התלמידות. הלמידה השיתופית באמצעות משחק הקלפים, העלאת החומרים לקבוצת ה"פייסבוק" והפרויקט המעשי הם שחידדו תחושה זו.

### סיכום

לאורך תהליך ההוראה של יחידת הלימוד לפי המודל המוצע במאמר זה, נוצרה תחושה שזו דרך נכונה להוראת המקצוע. התלמידות עברו תהליך שהפך אותן לאורייניות חזותיות. משמע, הן למדו להפעיל את יכולת הפרשנות שלהן לגבי מסרים חזותיים באשר הם. "אם לומדים לקרוא לא רק את הטקסט המילולי, אלא גם את הטקסט החזותי - מתקבל מידע מקיף יותר אודות הנושא הנלמד" (שליטא, פרידמן, הרתאן, 2011:178). הלמידה האקטיבית ופרשנות הטקסט החזותי פתחו פתח לשיח ולרעיונות מקוריים של התלמידות והפכו את הלמידה למאתגרת יותר, מעניינת יותר ומגוונת יותר. האמצעים החזותיים הקנו ידע ואף תרמו ליצירת ידע באופן שטקסט מילולי בלבד אינו יכול לייצר. בניסוי נמצא כי השימוש בדרכי ההוראה שהמפתח להן הוא הפן החזותי יצר הבדל משמעותי הן בתהליך ההוראה והלמידה והן בתוצאותיו. התלמידות חשו קרבה מוחשית למקום, לזמן, למושגים ולאישים הבולטים של התקופה ההיסטורית שנידונה בכיתה, תוך כדי פיתוח אסטרטגיות חשיבה בדרכים יצירתיות.

מאמר זה מוקדש למורות המלמדות את מקצוע "תולדות המחול". שיתוף עבודת השדה של כל מורה עשוי לתרום רבות לפיתוח היצירתיות, לדיון ולשיח עמיתות מקצועי.

### ביבליוגרפיה

אפעל, ע. (2009). "המתודה האיקונולוגית של ארווין פנופסקי". בתוך חותם, י. (עורך). *טבור: כתב עת שנתי לענייני היסטוריה, חברה, תרבות והגות של מרכז אירופה*. 2, 177-208. תל-אביב: רסלינג.

אקו, א. (2010). *תולדות היופי*. אור יהודה: כנרת, זמורה, ביתן.

בייט-מרום, ר. גורדוני, ג. וצמח, מ. (2009). *שיטות מחקר במדעי החברה*. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

דיואי, ג'. (2005). "החינוך כהבניה מחודשת של הניסיון". בתוך נ. אלוני (עורך), *כל שצריך להיות אדם*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

ון-אסן, י. א. (2002). *תרבות דיגיטלית*. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.

יועד, צ. (2010). (עורכת). *חשיבה בתהליך הלמידה בעידן הידע*. תל-אביב: מעלות.

כהן, ר. בן פשט, מ. וברקוביץ, א. (2006). *טקסטים חזותיים בכיתה*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

נהרין, צ. (2000). *הזמנה למחול: תהליכי יצירה בתנועה*. קריית ביאליק; "אח".

פרקינס, ד. (1998). *לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס ומשרד החינוך, האגף לתוכניות לימודים.

צלרמאיר, מ. (2011). ניתוח נתונים במחקר פעולה-סיפור מסע לגילוי עצמי. *שבילי מחקר: רשות המחקר הבין-מכללתית*. 17, 43-52.

קיני, ש. (2006). *חשיבה אקולוגית: גישה חדשה לשינוי חינוכי*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שליטא, ר. (1998). *לראות, להבין, ללמוד*. נדלה בתאריך 23.2.2013

http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=1173&CategoryID=500&Page=1

שליטא, ר., פרידמן, א., והרתאן, ר. (2011). *אוריינות חזותית בפעולה: חינוך*

*בעידן החזותי*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

Braden, R.A. & Hortin, J.A. (1982). "Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literacy." In *Journal of visual Verbal Languaging*, 2,, 37–42

Bremser, M. (ed). (1993). *International Dictionary of Ballet*. Washington: St. James press.

Byrnes, J. & Wasik, B. (2009). "Picture this: Using Photography as a Learning Tool in Early Childhood Classrooms." In: *Childhood Education*. 85(4), 243–248.

Cappello, M. & Hollingsworth, S. (2008). "Literacy Inquiry & Pedagogy Through a Photography Lens." In *Language Arts*. 85(6), 442–449.

Carter, A. (2004). "Interacting With History: Reflections on Philosophy and the Pedagogy of Dance history." In *Research in Dance Education*, 5:2, 113–125. http://dx.doi.org/10.1080/14617890500064365 Retrieved date 14.8.2012

Cass, J. (1993). *Dancing Through History*. Englewood Cliffs: Prentice–hall Inc.

Clarke, M. & Crisp, C. (1992). *Ballet an Illustrated History*. London: Hamish Hamilton.

Foster, S. L. (2003). "The Ballerina's Phallic Pointe." In Jones, A. (ed), *The Feminism and Visual Culture Reader*. New York: Routledge.

Garafola, L. (1993). "The Travesty Dancer in Nineteenth–Century Ballet." In Ferris, L. (ed), *Crossing The Stage: Controversies on Cross – Dressing*. London: Routledge.

Kahiigi, E. K. (2008). Exploring the E–learning State of Art. *The Electronic Journal of e–Learning*, 6 (2), 77–88. [www.ejel.org](http://www.ejel.org) Retrieved date 14.3.2011

Kirstein, L. (1984). *Four Centuries of Ballet*. New York: Dover Publications Inc.

Laban, R. (1975). *A Life for Dance: Reminiscences*. New York: Theatre Arts Books.

Maynard, O. (1957). *The Ballet Companion*. Philadelphia: Macvae Smith Company.

Panofsky, E. (1983). *Meaning in the Visual Arts*. Chicago: University of Chicago Press.

Rieber, L. P. (1996). "Seriously Considering Play: Designing Interactive learning Environments Based on the Blending of Micro–worlds, Simulations, and Games." In *Educational Technology Research and Development*. Vol. 44, (2). Kluwer Academic Publishers.

**הילית וסרברוט** (זלצרמן), ילידת תל-אביב 1977. מורה לבלט קלאסי, מרצה בתחום ההיסטוריה של המחול וכותבת על מחול. מלמדת במגמת המחול של "תיכון שהם" ובמרכזים פרטיים למחול. בוגרת מכללת סמינר הקיבוצים: תואר ראשון בחינוך, B.Ed, התמחות בהוראת מחול. תואר שני בחינוך, M.Ed, במסלול לאוריינות חזותית בחינוך. ממחברות ספר הילדים

*ימנה של רקדנית קטנה* (2010)

## מניפסט / רן בראון דברי הפתיחה בכנס סוזן דלל למחול

הל נכבד,

תקות שווא היא לעצב מחדש את המחול, כל עוד אנו ממשיכים להיות עבדים לשיטות הישנות ולמסורות הנושנות. באולמות שלנו אנו צופים רק בחיקויים עלובים של החיקויים שקדמו להם. "אך הריקוד של תקופתנו יפהפה", יש שיטענו, "ומסוגל לרתק ולגרום עונג, גם אם לא ניחן ברגש ובתבונה שהיית רוצה לקשטו בהם". אודה ואתוודה שהביצוע הטכני של האמנות הובא למעלת שלמות ללא רבב; אוסיף אפילו שהיא ניחנה בחן ובאצילות; אבל אלו מייצגים רק מזער מהתכונות שצריכות להיות בה. כן, רבותי, מבייש שהמחול מתכחש לאימפריה שהיה יכול לייסד לו לשלטון במחשבה ורק שואף לרצות את המבט.

לכל אמנות יש כלי ויש מדיום. הכלי של המחול הוא הגוף האנושי; המדיום הוא תנועה. האדם שינה תמיד את שפתו הפלסטית. הוא ביטא בדרכים מגוונות להפליא את ייסוריו, את שמחותיו ואת כל הרגשות הגלומים בחווייתו, לכן אי אפשר לקבע את אופן מבעו בהתאם לכלל אחד ויחיד כלשהו. התפקיד שממלאת האמנות המודרנית בעולם הוא חשיפתן המחודשת של המציאויות הפנימיות והנסתרות שמאחורי הסמלים המקובלים. כזאת היא המסורת. להציג דבר מה הומוגני והרמוני פירושו לחטוא כלפיה, מכיוון שכדי לציית לחוקי האסתטיקה של המחול מוכרחים להציג שוב ושוב כפילויות סגנוניות. אל לנו רק לבצע צעדים, עלינו לחקור את התשוקות.

אסכולת הבלט של ימינו, השואפת ביהירות להתנגד לרצון הטבעי של הפרט, מייצרת תנועה עקרה, תנועה שאינה מולידה תנועות עתידיות, אלא מתה עם ביצועה. לאלה הממשיכים לשאוב הנאה מתנועות אלו למרות הכל, מסיבות היסטוריות, כוריאוגרפיות או אחרות, ברצוני לומר: אינכם רואים דבר מעבר לחצאיות. הביטו: מתחת לחצאיות מרקדים שם שרירים שהתעוותו. המשיכו נא להביט – מתחת לשרירים שוכנות צצמות שהתעוותו. שלד שעוות מרקד לפניכם. הבלט מבייש את עצמו באמצעות עיוותו בכפייה של הגוף היפה של האשה! אין סיבות היסטוריות או כוריאוגרפיות היכולות לשמש תירוץ לכך!

אין פירוש הדבר שאני מתנגד לאסכולת הבלט. להפך, אני חושב שכדי ליצור דבר מה בעל ערך יש ללמוד באסכולה ראויה ולרכוש בה מיומנויות, אך אסור ללימוד זה להצטמצם רק לתנוחות ולצעדים קבועים מראש. אין פירוש הדבר שהאימון בבלט שגוי כשלעצמו. אלא התברר שהוא פשוט אינו שלם דיו, שהוא אינו מתאים לתקופה החדשה, על השינויים במחשבה וביחס לגופניות. הטכניקה והאימון מעולם לא היו תחליף לתנאי למודעות, אבל הם אמצעים לכוח, לחופש, לספונטניות [ולכן] חייבת להיות דרך ממושמעת לרקוד. פירוש הדבר הוא ללמוד מלאכה, לא באמצעות הגות וחשיבה, אלא באמצעות עבודה פיסית קשה.

הזמנים, עם זאת, נעשו קשים. המלחמה שינתה את החיים [כאן]. המהפכות והסבל איימו להחריב ולהשמיד את כל האידיאלים המעודנים – כיצד יכלו אותן מסורות ישנות ושבורות לעמוד על תלן בתקופת ההרס הנורא הנוכחית? המחול המודרני הוא ביטויה של תקופתנו, והאדם, משהגיע לקצה ולשיאה של התרבות, מוכרח לשוב מחדש לעירום, לא לעירום חסר המודעות של הפרא, אלא לעירום המודע והמכוון של האדם הבוגר.

### כנסים

האצילי מכל באמנות הוא העירום. אמת זו מוסכמת על כולם ומשמשת נר לרגליהם של ציירים, של פסלים ושל משוררים; רק הרקדנית שכחה אותה – היא שצריכה לזכור אותה טוב מכולם – מכיוון שהכלי האמנותי שלה הוא הגוף האנושי עצמו.

[אולם] כוריאוגרפיה עוסקת בתנועה ובצעדים, לא ברעיונות. על הבמה אנחנו רקדנים מיומנים והכל מלאכותי. אנחנו גורמים לגוף לבצע דברים שהוא לא אמור לבצע. כל יצור אנושי יכול לחוות את המחול כביטוי בגופו שלו, ובדרכו שלו. הנשימה היא תנועה, תנועה היא ריקוד וכל אחד יכול לרקוד. [אתם מבולבלים? אנסה להבהיר:] יש לי [לפחות] שתי דעות שונות בקשר לריקוד. האחת שזה רק ריקוד, לא צריך לאבד את הראש. אם לא אוהבים אותו, תמיד אפשר ללכת הביתה או פשוט לסבול אותו בשקט, במהרה הוא יסתיים. והשנייה, שלכל פעולה יש משמעות, וליחסים של כל אדם עם כל שאר האנשים על הבמה ועם הקהל יש משמעות מסוימת ומוגדרת.

ובאשר לכם, אותם צעירים שרוצים להיות וחושבים שכדי להשיג הצלחה די לרקוד כמה שנים אצל אדם שניחן בכישרון, מוטב שתתחילו לרכוש משהו מתכונה זו לעצמכם. ללא התלהבות, תבונה, דמיון, טעם טוב וידע, הייתם מעזים להיות ציירים? אתם מחפשים נושא היסטורי אך אינכם יודעים כלל היסטוריה! אתם רצים אחרי משוררים אך אינכם מכירים את עבודותיהם!

ומה באשר למחול? ומה בעניין אותו דבר מופלא שבהטלת הגוף ובעצירתו במקום ובארגון של איזשהו סדר אישי מתוך כל המידע התנועתי שצברת ושאתה מוסיף לצבור וצובר וצובר. וההופעה על הבמה? וכל ההשלכות שנובעות מהיותך "אמן מבצע"? ואיך להצליח להרוויח כסף. ולהיות צעיר, ולהזדקן.

***מחול הוא פעולה נראית לעין של חיים***

(למי שלא זיהה את הדברים עד כה)

על המניפסט הזה חתומים לא אחרים מאשר:

ז'אן ז'ורז' נובר, 1760; איזדורה דאנקן, 1902; מישל פוקין, 1916; מרי ויגמן, 1933; מרתה גרהאם, 1941; מרס קינגהאם, 1952; ג'ורג' בלנשין, 1971; דבורה היי, 1974; דייוויד גורדון, 1977; מרק מוריס, 1990.

מניפסטים כמו אלה ואחרים הם חלק מן המסורת האוונגרדית המערערת על הסדר הקיים ותובעת נתיבים חדשים של ביטוי וייצוג אסתטי ופוליטי. מניפסטים זכו לתחייה מחודשת בעיקר החל בשנות ה-80, בין השאר בדמותם של מניפסטים טכנולוגיים ודיגיטליים, מניפסטים פמיניסטיים, מניפסטים אדריכליים ומניפסטים של תנועות אמנות עכשוויות (אריאל, 2012). העשורים הבאים היו משמעותיים גם להתפתחות המחול העכשווי, שאופיין בטשטוש גבולות בין סוגות אמנותיות, אך גם בטשטוש הגבול בין יוצרי המחול והכותבים עליו.

גם בתחום המחול נכתבו בעשור האחרון מניפסטים כמו זה: ההצעה לקווי יסוד למדיניות מחול ומופע (פרפורמנס) אירופית , שנכתבה כמניפסט ביוזמתם של ז'רום בל, לה ריבוט, קסבייה לה רואה וכריסטוף ויוולט, או "המניפסט למוזיאון המחול" של הכוריאוגרף הצרפתי בוריס שרמץ.

במלים אחרות, בשנים האחרונות יותר ויותר כוריאוגרפים (בעיקר מחוץ לישראל) עוסקים בדיבור ובכתיבה על מחול, ולא משאירים את השיח אך

ורק לתיאורטיקנים. אבל גם כאן בישראל קיימת התעוררות של שיח פורה בקרב יוצרים במסגרות שונות.

למשל, במאי 2012 ערך רני לביא גיליון של כתב העת המקוון *מעקף*, שנשא את השם "ביקורת התנועה הטהורה". בפתח הגיליון קורא לביא למחול בישראל "לעצור ולהתבונן בעצמו, ובמה שנהיה להרגל ולמונן מאליו". את ההסכמה מרצון לאותו "מונן מאליו" תולה לביא בתרבות הישראלית, שהיא לטענתו היררכית וכוחנית, ובפאסיביות שמאפיינת את הציבור הישראלי בכללותו, ולא רק את קהילת המחול. לביא, שמטיל את האחריות על "השדה כולו על שחקניו השונים" ולא רק על מוסד כזה או אחר, קרא ל"השהייה" אשר תאפשר "דיאלוג חדש בין יוצרים לקהל, בין יוצרים לבין עצמם ובין המדינה ומוסדותיה ליוצרים".

באותו גיליון פירסם עדו פדר מסה, שלדבריו "נעה בתווך שבין מניפסט שקורא לפעולה, ובין תשתית ראשונה למחשבה שמבקשת להקל על אלו שיואילו להיענות לקריאת המניפסט". לטענתו, המחול בישראל "איבד מגע עם ה'עכשווי' האירופי והסימנים הנמצאים איבדו קשר עין עם 'החדש' ועם 'הרלוונטי' [...] אין מקורות השראה על בימותינו, אין ידע עדכני על מחול, אין עידוד יצירה אמיתית". בסופה של המסה הצביע פדר על הקשרים המתקיימים בין השדה האמנותי והפוליטי וקרא ליוצרי המחול "להיענות לקריאה המקומית ביותר של המקום הזה – עלינו להתחיל לחקור ולרקוד את פנינו המכוערות, ולדרוש את ההשתחררות מאלה שמדכאים אותנו ובאותה נשימה גם כל כך מרוצים מהסימנים הנמצאים שאנו מייצרים". המניפסטים האלה, כמו גם המניפסטים שמיד ייקראו כאן, משקפים היטב את שאיפתם של מנסחי מניפסטים להתריע על מצב קיים ולערער אותו. אולם המניפסט, כפי שטוענת ננה אריאל (שם), אינו רק "הטלת ספק סמלית בסדר הקיים, אלא הוא פעולה שמתערבת בסדר הזה וחותרת לשינוי מיידו שלו". המניפסט, במלים אחרות, הוא כולו "מעשה-דיבור" (act–speech) וכתביו מבקשים, במונחיו של [ג'ון] אוסטין, "לעשות דברים עם מלים".

היוצרים שנענו לקול הקורא שפירסם מרכז סוזן דלל, והמניפסטים שניסחו, משרטטים את התבוננותם בעצמם, בזירה המקומית ובעולם הרחב, ופונים, כצפוי ממניפסטים, אל המדינה ואל הממסד, אך גם זה אל זה, ואורגים יחד שיח המורכב ממגוון קולות, המשיקים זה לזה לא אחת בנקודות מפתיעות. יוצא אפוא, שמעצם כינוסם יחד כמו נוצרת שיחה: דבריה של יוצרת אחת מהדהדים במחשבותיה של אחרת, ועל עמדותיהן של השתיים מוחה יוצר שלישי. מרבית המניפסטים עוסקים בשדה המחולי, ואינם קושרים בינו ובין שדות אחרים, דוגמת השדה הפוליטי או החברתי, ולכן שיחה זו נותרת במידה רבה שיחה פנימית, לעוסקים במלאכה וליודעי ח"ן.

עם זאת, מעניינת לא פחות היא העובדה שלא כל יוצרי המחול בארץ שותפים לשיחה זו. בעמותת הכוריאוגרפים לבדה חברים למעלה משבעים כוריאוגרפים. מלבדם פועלים בישראל עוד עשרות יוצרי מחול עצמאים ועוד כעשר להקות מחול מוכרות. באסופה הנוכחית כותבים עשרים ושמונה יוצרות ויוצרים. שתיקתם הרועמת של יוצרים מרכזיים מעוררת תהיות. העומדים בראשן של שלוש הלהקות הגדולות, למשל, אוהד נהרין, רמי באר ועידו תדמור, בחרו שלא לקחת בה חלק. אם מניפסטים באים לערער על המצב הקיים, האם פירוש הדבר הוא ששלושתם דווקא מרוצים ממנו? ואולי אינם רואים צורך להצהיר באופן פומבי על עקרונותיהם, אמונותיהם ורעיונותיהם, משום שהצהרה כזאת אכן נתפשת בעיניהם כהפרעה לתנועה הזורמת של ריקודם, או לכל הפחות – פשוט אינה חשובה דיה? ואולי הסיבה להימנעותם, או לזו של יוצרים אחרים, נעוצה דווקא במקורו של הקול הקורא במרכז סוזן דלל?

לשאלת השתתפותם או אי-השתתפותם באסופה של היוצרים בישראל יש זיקה לשאלה אחרת, שאלת קיומה של קהילה. שאלה זו חורגת מן החלוקה לגדולים וקטנים, מן העיסוק בהבדלי ה(מ)עמדות, ונוגעת באופן מהותי באחריותו האישית של כל אחד מן היוצרים, אם קיימת כזאת לתחושתו. בקיץ 2011 היה רגע שבו נדמה היה שמתגבשת קהילה כזאת. יוצרים עתירי ניסיון ויוצרים שעושים את צעדיהם הראשונים מצאו עצמם יחד בבית העם בחדר שהיה, כיאה למיתוסים מכוננים, לא גדול במיוחד, בלתי ממוזג ומלא עד אפס מקום. לרגע אחד היתה משותפת לכולם הביקורת על הבנייתו של שדה המחול כשדה טהור, נעלה ונפרד מחיי המעשה. הרגע הזה לא נמשך זמן רב, וגם הסולידריות הרגעית הזאת התפוגגה במהרה. אבל היתה ברגע הזה תחושה ברורה של שותפות דרך, של הכרה באהבה משותפת, של קהילה. האם קהילה כזאת יכולה להיווצר גם סביב עיסוק מהותי במדיום, ולא רק בהיבט הכלכלי שלו? הם קהילת המחול הישראלית בשלה דיה להכיל גם אי-הסכמה, פערים ומחלוקות, לשוחח מבלי לפרק את מסגרת הדיון? והאם הממסד, שמרכז סוזן דלל הוא רק חלק ממנו, יכול אף הוא לקחת חלק פעיל בטיפוחה של קהילה כזאת, על תרבות השיח והעשייה הנובעות ממנה?

ב-1928, במכתב ההתפטרות מן הבאוהאוס, כתב לאזלו מוהולי-נאג' (1996): "אנחנו עומדים בפני סכנה: אנחנו עומדים להיות בעלי אופי וחשיבה, שבהם מרדנו כשהיינו מהפכנים. מרדנו בשיטת חינוך המכשירה בעיקר בעלי מלאכה. מרדנו בשיטה שבראש מעייניה נמצא 'המוצר הסופי'. בשיטה המתעלמת מפיתוח רוחני ואסתטי של האדם. היום, במציאות הדברים הנוכחית, לפיתוחו של אדם כזה לא נותר עוד בבאוהאוס לא זמן, לא כסף, לא חלל, לא הכרה".

מטרת הכנס, ואסופת המניפסטים המוצגת כאן היום, היא ניסיון ליצור מסגרת שבה יש מקום למחשבה ולתהייה, מתוך כוונה לאפשר שיח רחב, חופשי ועצמאי – לא לשם קיומו של השיח בלבד, אלא מתוך אמונה בכוחן של מלים לפעול, להניע דברים, לחולל. פוקו גרס כי השיח מארגן את תפישת המציאות, ממשטר את הגוף, מתאם בין אינדיווידואלים. השיח כרוך ביחסי כוח, אך לא באופן פשטני וחד צדדי: בתנאים מסוימים יש לו גם פוטנציאל משחרר. גלעד מלצר (2011) מעלה את האפשרות שבעידן שלנו אין עוד צורך במניפסטים. אולי, בעידן שבו צורות התקשורת החדשות מאפשרות ביטוי לכל, מניפסטים נכתבים ואובדים בינות להררי מלים ודימויים, ודווקא חסותו של הממסד היא זו שמחלצת אותם מאלמוניותם ומאפשרת להם לפעול פעולה של ממש.

זוהי הזדמנות להרחבת הפעולה האמנותית, ויש לקוות שהיא תניע תהליך ארוך-טווח של דיון באמנות המחול בין כל השחקנים בשדה, ותסייע לא רק בתיווך, אלא גם ביצירה עצמה, שכן מניפסטים, כדברי ננה אריאל (שם), הם "עדויות לאופן שבו אנשים מדמיינים את המאבק שלהם, ביטויים מרוכזים ומובהקים לכוונות, שאיפות, כיסופים ומאויים. [אבל] בו בזמן, אלה הם כלים ליצירה – ניסיונות לדמיין את החדש ולתת לו צורה". אסיים בנקיטת עמדת אישית ברורה, בקריאה לפעולה: אני מאמין שתפקידה של המדינה ותפקידו של הממסד לסייע לאמנים להגשים את המניפסטים שלהם. אצטט את גליה יהב (2008), שכתבה במקום אחר: "בשאלה על מה עדיף לנו להישען, על השוק או על המדינה, אני מציעה את ההצעה השמרנית לכאורה, לחזור ולהישען על המדינה, לדרוש מהמדינה שנוכל להישען עליה [...] הרי השוק חרמן, גחמני, לא רואה אותנו, לא מתחייב, לא בנוי לקשר. השוק זחוח, חסר אחריות, בולמי. בעצם הוא מציע לנו חיסול מרהיב, ספקטקולרי, של כל מה שהוא אמנות".

התפקיד שלנו, של כל הנוכחים פה, הוא למנוע את זה, ולברוא עתיד טוב יותר.

רשימת מקורות

אריאל, נ. (2012). "אמנות עשיית המניפסט: טשטוש הגבול בין מניפסטים לאמנות במאבק החברתי". *היסטוריה ותיאוריה: הפרוטוקולים, גיליון 26*, קונפליקט: אנטגוניזם ויצירה.

ביינס, ס. (2010). "דבורה היי: המחול הקוסמי", *טרפסיכורה בסניקרט*, סאלי ביינס. תרגום: ניב סבריאגו. רמת השרון: אסיה.

בלנשין, ג'. (2010), "עבודה בתהליך", *מחול כאמנות במה*, סלמה ג'ין כהן (עורכת). תרגום: ניב סבריאגו. רמת השרון: אסיה. 274-282.

גורדון, ד. (2010), "תגובה", *טרפסיכורה בסניקרט*, סאלי ביינס, תרגום: ניב סבריאגו. רמת השרון: אסיה. 196-197.

גרה, מ. (2010), "הרקדן המודרני: כללי יסוד לפעולה", *מחול כאמנות במה*, סלמה ג'ין כהן (עורכת). תרגום: ניב סבריאגו. רמת השרון: אסיה. 199-210.

דאנקן, א. (2010), "מחול העתיד", *מחול כאמנות במה*, סלמה ג'ין כהן (עורכת). תרגום: ניב סבריאגו. רמת השרון: אסיה. 182-190.

ויגמן, מ. (2010), "פילוסופיית המחול המודרני", *מחול כאמנות במה*, סלמה ג'ין כהן (עורכת). תרגום: ניב סבריאגו. רמת השרון: אסיה. 218-223.

יהב, ג. (2008). "השוק והשדה – סמי-מניפסט". *מעין* 4, 94-97.

מוהולי-נאגי, ל. (1996). "לצערי, עלי להתפטר מניהול הבאוהאוס (מניפסט, 1928)". *קמרה: עיתון בית הספר לאמנות קמרה אובסקורה*, 1: 68-69.

מוריס, מ. (2010), "נשמתה החבויה של ההרמוניה", *מחול כאמנות במה*, סלמה ג'ין כהן (עורכת). תרגום: ניב סבריאגו. רמת השרון: אסיה. 376-368.

מלצר, ג. (2011). "על מניפסטים וציוצים". *המדרשה*, 14: 11-18.

נובר, ז'. ז'. (2010), "שני מכתבים על המחול", *מחול כאמנות במה*, סלמה ג'ין כהן (עורכת). תרגום: ניב סבריאגו. רמת השרון: אסיה. 91-99.

פוקין, מ. (2010), "הבלט החדש", *מחול כאמנות במה*, סלמה ג'ין כהן (עורכת). תרגום: ניב סבריאגו. רמת השרון: אסיה. 152-160.

Cunningham, M. (2012). "Space, Time and Dance". In A. lepecki (Ed.). *Dance*. Cambridge, Mass.: MIT Press and Whitechapel Gallery.28–26 .

#### הערות

     1 כנס סוזן דלל למחול נערך ב-25.4.2014, לציון 25 שנה למרכז סוזן דלל.

     2 ראו: http://www.freitheater.at/?page=kulturpolitik&detail=6130&jahr=2002

     3 ראו: http://www.museedeladanse.org/en/lemusee/manifeste

     4 לקריאת המקור: http://maakaf.co.il/%D7%A2%D7%91/previous-issues/7/66-1/154-2013-07-03-14-31-59

     5 לקריאת המקור: http://maakaf.co.il/%D7%A2%D7%91/previous-issues/7/69-4/151-2013-07-03-14-07-50

## מניפסטים

### גבי אלדור מראינת את רן בראון

ןוצרי מחול שלחו מחשבות, השגות, תהיות ותקוות פרי עטם לאסופה שערך רן בראון. האמנים קראו מתוך האסופה בפני קהל שנאסף באולם סוזן דלל בבוקר יום שישי נאה.
בפתח החוברת היפהפייה – הדפוס, הפונט, העריכה, הצבע, הצניעות והדיוק נעימים לעין – מופיעה התכתבות בעילום שם שמופנית אל בראון ובה תמיהות על הצורך בקובץ מניפסטים ועל מהותו. נדמה שעל חלק מהתמיהות השיב בראון בדברי הפתיחה שנשא באירוע, שגם הם היו למעשה מעין מניפסט, היחיד שנקרא מעל הבמה באירוע, אך לא נמצא באסופה הכתובה. חלקו הראשון של המניפסט שקרא בראון הורכב מקולאז' של מניפסטים שכתבו יוצרי מחול בעבר, החל במכתבים על המחול של ז'אן ז'ורז' נובר מ-1760 וכלה בדבריו של מרק מוריס מ-1990. חלק מן הציטטות שבהן השתמש פזורות גם באסופה עצמה, כחוט המחבר בין יוצרים קנוניים מן העבר להווה שלנו כאן.

הרבה מלים נוגעות, כתובות היטב, כנות ואישיות מרכיבות את האוסף הזה. אי אפשר לסכם עשרים ושמונה מניפסטים שונים (בעצם גם אין צורך, מכיוון שהאסופה המלאה מופיעה באתר של מרכז סוזן דלל), אלא רק לצטט פה ושם, לגלות מי עדיין עסוק רק בתשוקותיו שלו ובניסיונות לנסח מה שלאחרים הוא מובן מאליו, ומי בא לפרוץ דרך. במחשבה שנייה, צריך לקרוא את דברי היוצרים כי אי אפשר לצטט הכל. הם השקיעו עבודה ומחשבה והניסוחים טובים ומדויקים.

היה משהו נעים ורגוע מאוד בקריאת המניפסטים. לא היתה קריאה לצאת לרחוב, לא הסתערנו על הדלתות, לא צעקנו. חשבתי על ההפגנות הגדולות בדרישה לצדק חברתי בקיץ לפני שלוש שנים. כמה אלגנטיים היינו, וכמה מנוחך לדרוש אלימות וביטויים של זעם כאשר ההפגנה היא נגד אלימות כלכלית ושלטונית...

שוב ושוב אני קוראת את המניפסטים הכתובים כה יפה. אני מגלה שתוך כדי קריאה וכתיבה מחדש אני משווה בעיני רוחי בין העבודות של היוצרים לדבריהם. לעתים כתיבתם מפתה יותר מיצירותיהם, לעתים גופם הממשי על הבמה משכנע יותר מהמלים החכמות.

באסופה ובאירוע עצמו שב ועלה פרדוקס מוכר, המוביל אותנו בשבילים הדרוכים היטב של הצורך לסרב והצורך לשרוד; אותה שאלה ראשונית על היחס בין הממסד המזין והממסד המאפשר מרד – וכאשר הממסד מממן מרד, האם נשאר הוא ממסד? והאם אנו מנוצלים או מנוצלים?

פניתי אל בראון כדי לבחון את הכוונות שעמדו מאחורי הכנס והאסופה ולברר את מחשבותיו בעקבות השניים.

##### כיצד נולד הרעיון לכנס מחול, ומדוע דווקא מניפסטים?

מרכז סוזן דלל ויאיר ורדי הם שיזמו את הכנס הזה, ומרגע שפנו אלי ניתן לי חופש אמנותי מלא לאצור אותו. המחשבה שהנחתה את הכנס כולו היתה שאירוע לרגל 25 שנות עשייה של מרכז סוזן דלל אינו רק התבוננות בדרך המרשימה שנעשתה, אלא גם הזדמנות להעלות מחשבות ותהיות על המשך העשייה.

חשבתי שדרך מעניינת לדון בהווה תהיה דווקא מתוך מחשבה על העתיד, וביודעי שליוצרים רבים בארץ יש מה לומר בנושא, גם בהקשר הספציפי של סוזן דלל, המניפסט נראה לי כהצעה מפרה במיוחד. היה לי חשוב

לייחד מקום לדיבור, למחשבה מנוסחת היטב, ומכאן גם לתיעוד שלה בדמות האסופה הכתובה.

##### איך נבחרו הכותבים?

לא היתה בחירה. ההחלטה האוצרותית הראשונה היתה לאפשר לכל מניפסט שהוגש להיכלל באסופה. קול קורא יצא בדצמבר 2013, והזמין כל מי שחפץ בכך להיות חלק מן האסופה הזו. פניתי באופן אישי ליוצרים רבים, ונדרש לא מעט שכנוע, אם כי לא תמיד הצלחתי...

##### אם כך, איזה מין עריכה נדרשת באסופה כזאת?

זאת שאלה מעניינת, ששאלתי את עצמי לא מעט בזמן העבודה. מצד אחד נקטתי מדיניות של "מינימום התערבות" בטקסט, מתוך כוונה להביא דברים בשם אומרם. מצד אחר, בחלק מהטקסטים נדרש בירור מהותי. כלומר, אופן ניסוחם עורר בי שאלות, והיה לי חשוב לוודא שאי הבהירות קשורה בתוכן ולא נובעת מהמדיום. בעצם, זה היה תהליך מרתק ומעשיר, דיאלוגי, ביני ובין היוצרים שכתבו, שאיפשר לנו לדון במה שקרוב כל כך ללבנו בצורה מעמיקה ויסודית. בעבודה על האסופה התחוויר לי (או אולי שבתי ונזכרתי) עד כמה תוכן וצורה כרוכים זה בזו, עד כמה הדוק הוא המתאם בין בהירות הניסוח ובהירות המחשבה...

בחלקו השני של הכנס התקיים פאנל של הכותבים, שענו לשאלות מצד הקהל. חלק זה נועד, לדברי בראון, לאפשר קיום של דיון ענייני ופורה במצב המחול בישראל. בדיון התבקשו הנוכחים להרחיב את המבט ולהעלות שאלות על המחול בישראל כיום מתוך מבט לעתיד, ברוח המניפסטים. כל הנוכחים הוזמנו להעלות שאלות בעקבות המניפסטים או מתוך מחשבותיהם בנושא. בראון ביקש לבסס את הדיון על שאלות שהקהל הוזמן להציע. השיחה התגלגלה במהירות רבה למה שכולנו מכירים – הממסד, הביורוקרטיה והכספים שלא מגיעים ליוצרים. כולנו נעשינו שוב קטנים ולוחמים ומנסים להגן על חלקת אלוהים הקטנה שלנו. ואז העלה רן את השאלה בדבר המעורבות החברתית של האמנים, בדבר תפקידם. והרוחות נפלו.

##### מדוע זה?

מעניין שאף על פי שביקשתי לבטל את החלוקה בין ה"קהל" וה"מופיעים", כלומר בין הישובים באולם ובין היוצרים שישבו על הבמה, במהירות רבה אלה היו התפקידים שנתפסו... בעיני זו היתה דוגמה מאלפת לסצינוגרפיה שמכתיבה התנהלות, ואולי גם בזה יש שיעור מעניין ליצירה עכשווית. יש משהו בשגרה המתנישה והבלתי נסבלת שאנו מצויים בה, שמקשה עלינו לצאת לרגע מדפוסי המחשבה ומהתפקידים שאנחנו מקבלים על עצמנו, ואני חושב שיידרש עוד זמן (ומאמץ אקטיבי) ליצור את המרווח שאיפשרה הכתיבה גם בדיבור "חי", בפאנל דוגמת זה. אגב, לא הרגשתי שהרוחות נפלו. חשבתי שלחלק מן היוצרים היו טענות מעניינות מאוד בהקשר הזה.

##### מהו המאמץ האקטיבי הזה שאתה מזכיר כבדרך אגב?

המאמץ הזה, בדומה לדברים שאמרתי בפתח הכנס, צריך להיות משותף לממסד ולקהילת היוצרים. צריך להתעלות מעל המחנאות לסוגיה. מאוד ציער אותי שבכנס לא היו הרבה רקדנים ויוצרים צעירים. כמו שדנה רוטנברג כותבת, המאבק הזה הוא של כולם. ממש כמו שהמאבק על שכר הוא של כולם. ממש כמו שהמאבק החברתי, הפוליטי, הוא של כולם. אבל אולי אין פליאה על הפסיביות שמאפיינת את הקהילה הזאת בהקשר הזה, שהיא רק נגזרת של הפסיביות הכללית. בעצם, אין צורך לפטור את היוצרים מאחריות בכזאת קלות. זאת אחריותם להיות שותפים פעילים

בניסיון לשנות את פני הדברים. הניסיון הזה כרוך, מה לעשות, גם בדיאלוג עם הממסד. ממש כמו שאני מצפה מהממסד – ואת זה אומרים מינהל תרבות, מרכז סוזן דלל, עמותת הכוריאוגרפים וכל שאר הגופים הפעילים – להקשיב ליוצרים ולזכור שהמנדט שלהם הוא לסייע להם לממש את האמנות שלהם כפי שהם רואים אותה.

##### \*\*\*

ליאת דרור אמרה שמאז רצח רבין העבודה השתנתה. במצפה רמון קבוצת אדמה מנסה ליצור חברה יותר שוויונית. רוחצים כלים, עובדים, לאמנות יש זכויות בתוך החברה ואנחנו רק מייצגים את האפשרות לחמלה בתוך היומיום.

ובראון אמר – במסורת האוונגרדית יש התייחסות גם לחברה, וכאן נעדרת התייחסות. יש רק העדר. אבל אולי זאת הדרך לשרוד את המציאות. המציאות הגופנית שלי, אמר, היא התנועה – היא דרך להתאזן מול המציאות הקשה.

רונית זיו אמרה – יש לי הסתייגויות מהשאלה. אמנים כאן לא מנותקים, אבל השיח לא מגיע לעמדה קשיחה.

ופריג'י אמר – המקום של היצירה מאפשר לי לצאת מהגטו ולהתעלות מעל לקונפליקט.

ליאת דרור אמרה – הריקוד קיים לא רק בתוך בועת תל אביב. אם מתוך הגוף יוצאות חמלה והקשבה, זה יחלחל הלאה. אני מנסה לעשות מה שמחבר. בחרתי להיות ענייה בחמש עשרה השנים האחרונות, ואנחנו מחוברים ליומיום.

אודליה אמרה – צריך לעשות עבודה קהילתית, במקום ליצור כל שנה ריקוד חדש.

##### \*\*\*

בסתר לבי התווכחתי עם הדרישה החבויה שלי לאמנות מינה, זועקת וזועמת. אחר כך עניתי לעצמי שזאת דרישה אכזרית, שמוטב שכל אמן יעסוק באמנותו. תהיתי מתי ואיך היו מהפכני המחול קשורים במצב המיידי, החברתי והפוליטי, ועניתי שבדיעבד השינוי במחשבה המחולית התרחש יחד עם איזה זעזוע היסטורי, כחלק מסלידה, מהפכת עולם נגד מה שקיים. הפוסט-מודרניסטים בניו יורק היו בתוך זרם של התנגדות חברתית למלחמת וייטנאם. ג'רום בל הוא חלק מהאי נחת מהתרבות, מרקדני האימחול שמסרבים לספק את הסחורה, מהאמנות כסחורה. לה ריבו מתעסקת בגוף מתוך הזרה ובריאתו מחדש, ובוריס שרמץ הקים מוזיאון למחול, שפתוח לכל חיבור אפשרי בין האמנויות, שכולו תנועה, שקירותיו הם מחשבות, שהוא "חסר מרכז" ולכן חסר פניות.

הצדדים המשותפים לכל האמנים הללו הם החירות והיכולת לפרוץ בלי להיחשב בוגדים במולדת. אין להם מולדת, לבד מזו הקרויה אמנותם. מעניין שכולם, למרות חתרנותם או בגללה, מצאו דרך להופיע ופילסו את דרכם אל פסטיבלים ואולמות חשובים, כמו האופרה גרנייה בפריס, פסטיבל מונפלייה בצרפת ועוד.

אבל, המשכתי בשיחתי האילמת, כמה הייתי רוצה לראות את היוצרים שלנו, מעבר לפילוסופיה, רוקדים או קוראים מניפסטים בכניסה למשכן הכנסת בזמן שמוצע שם חוק גזעני נוסף, או שובתים וצועדים ביחד עם הפליטים האריתריאים, או לומדים את ריקודיהם ומופיעים אתם לפני פקידים המומים במשרד הפנים.

”מטרת הכנס ואסופת המניפסטים“, מסכם רן בראון, ”היא ניסיון ליצור מסגרת שבה יש מקום למחשבה ולתהייה, מתוך כוונה לאפשר שיח רחב, חופשי ועצמאי – לא לשם קיומו של השיח בלבד, אלא מתוך אמונה בכוחן של מלים לפעול, להניע דברים, לחולל. פוקו גרס כי השיח מארגן את תפישת המציאות, ממשטר את הגוף, מתאם בין אינדיווידואלים“.

בלחש, אני קוראת לצאת לדרך.

**גבי אלדור** מבקרת וסופרת מחול, במאית ושחקנית. מייסדת ומנהלת אמנותית שותפה של התיאטרון הערבי-העברי ביפו. בין יתר תפקידיה שימשה מנהלת אמנותית שותפה בתחרות המחול הבינלאומית ”הבניולה“ בצרפת, כתבה את הערכים על מחול ישראלי באנציקלופדיה לארוס. זכתה בפרס רוזנבלום לאמנות הבמה. מלמדת בסמינר הקיבוצים. מחברת הספר *ואיך רוקד גמל* על משפחתה, מחלוצות המחול בארץ-ישראל.

# מחשבות בעקבות פסטיבל הקונטקט-אימפרוביזציה בקייב, 1-7 במאי 2014

## אריה בורשטין

פסטיבל. קונטקט-אימפרוביזציה. קייב. מה הקשר? בפברואר, בשיא המהומות סביב כיכר מאיידאן בקייב, עוד לפני שהנשיא ויקטור ינוקוביץ' ברח לרוסיה, ומפגינים נורו, מכוניות ומבנים הוצתו והמתח היה בשיאו, מארגני הפסטיבל פקפקו בעצם האפשרות לקיים את האירוע. מכיוון שהוזמנתי ללמד בפסטיבל, נשלח אלי ואל שותפי לארגון פסטיבל הקונטקט הבינלאומי בישראל, אי-מייל מטעם חלק מהמארגנים שביקשו להתייעץ אתנו: איך מתארגן פסטיבל קונטקט אצלנו, באזור כל כך מוכה מתיחות? מה ההשלכות הארגוניות והפיננסיות של ”המצב“ על ניהול הפסטיבל? ובעיקר: מה המשמעות של קיום הפסטיבל בעינינו? אילו ערכים נראה לנו שאנחנו מייצגים? אחדים מאתנו שלחו תשובות ששיתפו במשהו מהניסיון העשיר והכאוב שלנו בארגון אירועי קונטקט-אימפרוביזציה בתקופות של מתח, חרדה ואי-ודאות, יחד עם הצעות מעשיות והתבוננויות במערכת המשמעויות והערכים המעורבים בעשייה שלנו. התכתובת במלואה פורסמה בסופו של דבר בגיליון האינטרנטי האחרון של כתב העת העיקרי של העוסקים בקונטקט-אימפרוביזציה, *Contact Quarterly*.

בעיני יש משמעות להיענות (הנלהבת) שלי להזמנה ללמד בפסטיבל בקייב דווקא בתקופה זו, להיענות (הנוגעת ללב) של אנשי הקונטקט הישראליים להשיב לשאלות של חבריהם מקייב, להתעניינות של אנשי *Contact Quarterly* האמריקנים בתכתובת שהתהוותה. נראה לי שאנחנו עדים לתחושת אחווה ואכפתיות חוצת גבולות, שמלכדת אנשי מחול ברשת של קשרים והפריה הדדית. רשת שמלכדת אותנו סביב מערכת ערכים ומשמעויות המגדירות את אנושיותנו דרך חויית התנועה, הקשבה, דיאלוג תנועתי פתוח וכן, יצירתיות, בחירה חופשית, אינדיווידואליזם בתוך קהילה, כבוד לחוויה של נוכחות-בגוף, לאיכות הפיסית של ”כאן-ועכשיו“,



כל הצילומים: אינה פבלוצ'ק

לרמות גבוהות של מודעות גופנית ותנועתית, לרגש, להומור... קונטקט-אימפרוביזציה התפתחה כצורת מחול משמעותית ברבע האחרון של המאה העשרים. בתחילת הדרך מדובר היה בפיתוח של אקספרימנט ביצירת מחול פוסט-מודרני; בהמשך היתה הקונטקט-אימפרוביזציה סוגת פרפורמנס בעיקר בארצות הברית. בשנות ה-80, במידה רבה כתוצאה מהמשטר הכלכלי של עידן רונלד רייגן, אמנים אמריקנים רבים שאיבדו מלגות ותמיכות עברו לפעול באירופה, וקונטקט-אימפרוביזציה התחילה להתפתח גם שם. עם השנים, בד בבד עם התרחבות התפוצה של האינטרנט כרשת עולמית של מידע ותקשורת, נוצרה גם ה--world wide-web של הקונטקט-אימפרוביזציה. מדובר במעין שבט של אנשים בעלי יכולת ותשוקה לתנועה. מתחילת שנות ה-90 נוצרו קבוצות, סדנאות ומפגשי קונטקט בכל רחבי העולם, ובכלל זה בישראל. בדומה למרחב האינטרנטי, אין בקונטקט-אימפרוביזציה סמכות מרכזית, מוסדות להכשרה או הסמכה, תעודות או חגורות. העיקרון, ברוח הדימוי האינטרנטי, נשאר של ”קוד פתוח“ (Open Source) שבו כל אחד מהמורים והעוסקים בריקוד יכול לפתח את צורת המחול הזאת בדרכו, והסדנאות והמפגשים (Jam Sessions) משמשים כ”שרתים“. בחמש עשרה השנים האחרונות מפגשי הקונטקט התרחבו, השתכללו והפכו ל”פסטיבלים“.

פסטיבל קונטקט מבוסס על השתתפות פעילה של כל באי האירוע (מארגנים, מורים ומשתתפים) בסדנאות, בשיעורים, במפגשים ובמסגרות שונות של תרגול וחקירה. בדרך כלל מתקיים גם מרחב לפרפורמנס, המוגבל לערב או שניים שבהם מורים ומשתתפים מעלים מופעי סטודיו לא-פורמליים. חלוץ הפסטיבלים באירופה הוא פסטיבל פרייבורג בגרמניה, שהתחיל בשנת 2000. בישראל מתקיים פסטיבל קונטקט בינלאומי מאז 2002. הפסטיבלים האלו, כאירועים של ”שבט“ או קהילה, ריכזו סביבם מורים ומשתתפים שמתרגלים, חוקרים ומתנסים יחד, בדרך כלל במשך שבוע מרוכז או יותר. כל פסטיבל משתדל להציע שיעורים וסדנאות עם מורים ידועים, עם מרחב להתפתחות כוחות חדשים ומקומיים.

הפסטיבל שנערך בקייב השנה הציע שלוש סדנאות מתמשכות (אינטנסיבים) עם שלושה מורים ותיקים: אנדרו הרוד (Andrew Harwood), בן 62, מחונטריאול, קנדה; ריי צ'ונג (Ray Chung), בן 61, מסן פרנסיסקו, ארה”ב; ואנוכי, בן 60, מתל אביב, ישראל. בנוסף

התקיימו שיעורים של צמדי מורים מרוסיה, אוקראינה, מולדובה, פינלנד וספרד. ההוראה בצמדים היתה ניסוי מעניין בהוראת קונטקט. קונטקט הוא צורת מחול שמבוססת על דואטים של מגע, העברות משקל וחקירה משותפת של זרימה ותנועה משותפות. מעניין לחוות את הניסיון לתרגם את הדואט הריקודי לדואט בין מורים בהוראה המשותפת. אחרי האינטנסיבים והשיעורים התקיימו במסגרת הפסטיבל מפגשי קונטקט פתוחים, מופעי מורים ומשתתפים, שיחות עם המורים הוותיקים ועוד. למראית עין, פסטיבל ככל פסטיבל קונטקט.

מתחת לפני השטח התקיים ”המצב“. כמו בישראל, גם בקייב הנטייה של הנוגעים בדבר – מארגנים, מורים ומשתתפים – היתה לטאטא אותו אל מתחת

לשטיח ולהתעלם ממנו. כמעט ולא נשמעה התייחסות מפורשת לקשיים, למתחים וללחצים שחוו באי הפסטיבל. למשל, מספר המשתתפים השנה, כ-80, היה כמחצית ממספרם בשנים קודמות. ממערב אירופה הגיעו בודדים (מישהי מספרד, מישהו מאיטליה, יחידים מפינלנד, מגרמניה, מאוסטריה, מצרפת, מישראל). על חלק מהגברים הצעירים שהתכוונו להגיע מרוסיה נאסרה הכניסה בגבול, מחשש שהם מחרחרי מהומות. חלק מהאוקראינים הגיעו ממזרח המדינה ומדרומה, מאזור חרקוב ואודסה, בתקופה שהיו שם מהומות, הפגנות והרוגים. העיר קייב היתה שקטה במיוחד, על רקע הדכדוך הכללי והמצב הכלכלי הקשה (פיחות של כ-70% בערך המטבע). בתיאטרון שבו התקיימו רוב פעילויות הפסטיבל לא היה חשמל. חשבון חשמל שלא שולם גרר ניתוק. מארגני הפסטיבל ארגנו גנרטור, שתרם ארומה של דיזל ומעט מאוד חשמל. עם זאת, הרוח הטובה שמאפיינת אירועים כאלה התקיימה כתמיד: עשרות אנשים עתירי קסם ויכולות תנועתיות שמתקבצים יחד מתוך אהבת העניין, התנועה, החקירה המשותפת, ומתרגלים את האפשרות לקיים דיאלוג פשוט וכן ללא מלים. היה משהו רגשי וטעון באוויר, שהזכיר לי את ישראל. איזושהי דחיפות סמויה להפיק את המיטב מהרגע. הריקודים היו אינטנסיביים מאוד, אתלטיים ואקרובטיים לפעמים, עתירי אנרגיה, הומור, פתיחות. האם יכול להיות שנאחזנו בתנועה וזה בזה על רקע האיום הסמוי?

התיאטרון (וסטודיו נוסף שבו התקיימו חלק מהשיעורים) נמצאים במרחק כמה דקות הליכה מכיכר מאיידאן, המרכזת סביבה מהומות, הפגנות ומטענים של אבל ואיבה. מרושתת במבוך של בריקדות מקרשים, פסולת, אבני ריצוף ומכוניות שרופות, סביב מאהלים כמו-צבאיים המאושישם על ידי אנשי מיליציות במדים מנומרים, שמבשלים לעצמם אוכל בסירים ענקיים מעל מדורות קרשים. אין-ספור נרות זיכרון ליד תצלומים של אנשים צעירים שנורו במהומות, ולצדם מסיכות גז ובקבוקי מולוטוב מוכנים. אלפי צמיגים הונחו בערימות, מוכנים להצתה. מתחת לשקט המוחלט בכיכר בעבעה אלימות עצורה. מתחת לספונטניות שהזכירה לי את כיכר רבין בימים שאחרי רצח ראש הממשלה, ניכרו הסדר המוסדי והיד המכוונת, הממלכתית. ברחובות שליד הכיכר צעדה מולי חבורה של גברים במדים מנומרים. אין דרך לדעת אם הם משתייכים לצבא הסדיר או למיליציה כלשהי. פרו-מערביים? פאשיסטים אנטישמים? אין לדעת. במעלה הרחוב, בכיכר אחרת, רוכב בוגדן חמלניצקי על סוסו, ציצת

All photos: Inna Parlochuk



הנוצות על כובעו והשרביט דמוי האלה בידו, סמל ללאומיות אוקראינית גאה, סמל לטבח, לפרעות ולפוגרומים נוראיים מנקודת הראות היהודית. מוזר ומורכב להיות יהודי וישראלי, רקדן ומורה לקונטקט-אימפרוביזציה בקייב המתוחה והדוממת של היום.

מזהירים אותנו לא להיכנס לכיכר מאיידאן בסוף השבוע, מחשש לפרובוקציות. בלילה אני עובר באחת הסמטאות החשוכות שליד הכיכר, עם אנשים נוספים מהפסטיבל. מתוך החושך יוצא לעברי גבר במדים מנומרים, מגיני ברכיים שחורים, כפפות שחורות גזרות, זהה רחב, שיכור לגמרי, כנראה. אני כבר אחרי כמעט שבוע בפסטיבל, שרוי בעולם של פתיחות, רגישות, נוכחות בגוף ובחוויה, שיתוף מלא אהבה ופרגון. שכחתי שאני אמור לפחד מגבר במדים ששועט מולי בסמטה אפילה. הוא חוטף את ידי ולוחץ אותה בכוח, אומר משהו באוקראינית (אחר כך אמרו לי שהוא שיבח את הצעיף שלי. זה היה צעיף צהוב. אולי השבחים קשורים לכך שצהוב הוא אחד הצבעים בדגל אוקראינה?) ומחבק אותי בחוזקה. אני מחבק אותו בחזרה, והוא הולך לדרכו.

אולי בשביל הרגע הזה נסעתי לפסטיבל הקונטקט בקייב.

להתכתבות בין מארגי הפסטיבל בקייב למשתתפים הישראלים ראו: http://www.contactquarterly.com/contact=improvisation/newsletter/issue.php?vin=39.2
לפרטים על הפסטיבל בקייב: http://contactfest.in.ua/wp לסרטון שמתאר את חוויית הפסטיבל בקייב: http://vimeo.com/94688478
לינק לסרטון שצולם כולו בכיכר מאיידאן: https://m.youtube.com/watch?v=CNu6WDTmukM

**אריה בורשטין** רקדן, כוריאוגרף ומורה למחול, לתנועה ולאימפרוביזציה. BA מאוניברסיטת תל אביב (1978). MFA במחול מ-Smith College, ארה"ב (1989). רוקד ומופיע בקונטקט-אימפרוביזציה מאז 1985, ומלמד קונטקט בסמינר הקיבוצים מ-1991. יצר למחול ולתיאטרון ככוריאוגרף עצמאי, והופיע במופעי אימפרוביזציה רבים במסגרות שונות. יצר והופיע בישראל, ארה"ב, יפן ואירופה. מלמד תנועה, אימפרוביזציה וקונטקט-אימפרוביזציה לרקדנים ולשחקני תיאטרון בסמינר הקיבוצים. מטפל גשטאלט גופנפש Body-Process ומלמד במסגרות שונות להכשרת מטפלים.

## ”נעים בין לוקליות, גלובליות וגלוקליות: מחול תיאטרלי ישראלי בעידן הגלובליזציה”

**יום שלישי, 21 בינואר 2014, בשיתוף**

**האגודה הישראלית לחקר המחול**

**ומגמת תיאטרון-מחול בחוג ללימודי**

**תיאטרון, המכללה האקדמית גליל**

**מערבי**

**מילכה לאון**

**המושב הראשון של הכנס, שנוהל בידי ד"ר הודל אופיר, עסק**

במחול הישראלי, ובינלאומיות-אירופיות. למרות שמראשיתו טעון מחול זה באידיאלוגיות ציוניות והתיישבותיות כמו חזרה למולדת, יישוב הארץ, החייאת הגוף היהודי ועוד, הושפע המחול הישראלי ממסורות גופניות-אמנותיות שמקורן במחול האירופי של המחצית הראשונה של המאה ה-20, ואשר הגיעו ארצה עם יוצרים ורקדנים שעלו לארץ ישראל. תהליכי העשייה העכשוויים של המחול הישראלי נקשרים יותר ויותר לשיח הגלובלי. אני סבורה שחשוב לשים לב לשאלה אם המפגשים וההתכתבויות בין המקומי והעולמי אכן מייצרים דרכי מחשבה אלטרנטיביות בין שתי צורות השיח: הלאומי והבינלאומי, הגלובלי והלוקלי, ואינם רק חולפים זה בשטחו של זה.

הכנס נשען על השאלות שלעיל, ונבע מתוכן, אבל הרחיב את יריעת המחקר אל מעבר לאוסף הנקודות שעל מפת ההשפעות של המחול העולמי על הישראלי, ושל השפעות המחול הישראלי על המחול שנרקד מחוץ לגבולותינו. מארגניו בחרו לעסוק בסוגיית השפעת הגלובליות והלוקליות על התרבות המודרנית בכלל ועל התרבות המודרנית בישראל בפרט. וכך נכתב בתוכנית הכנס: "מרגע 'הולדתו', במחצית הראשונה של המאה ה-20, היה המחול התיאטרלי בישראל נתון אפרירי לדיאלקטיקה המובנית בין העולמי והמקומי, בין מה שבא 'משם' ומה שהיה או נוצר 'כאן'. הכנס הראשון של האגודה הישראלית לחקר המחול יוקדש לפענוח הביטויים, הייצוגים, הפרקטיקות והמופעים המגוונים של המחול התיאטרלי הישראלי על הציר בין מודרניזציה (עד שנות ה-70) לבין גלובליזציה (שנות ה-70 ואילך)".

את הכנס הנחתה ד"ר ליאורה מלכא ילין מאוניברסיטת תל אביב, והוא היה בנוי משלושה מושבים, שבכל אחד מהם הוצגו כמה פרזנטציות תחת נושא כולל משותף. בין המושבים התקיימו מופעי מחול קצרים לכוריאוגרפיה של ראבעה מורקוס, מורה למחול ומנהלת סטודיו ובית ספר למחול בכפר יאסיף, ושל הדס האוזמן-אגמון.

בפתיחת הכנס קישרה מלכא ילין בין רעיון "הכפר הגלובלי" של מרשל מקלוהן לבין הדיכוטומיה הטמונה בהיסטוריה האנושית, הנובעת מהמשיכה אל הגלובלי, הקוסמופוליטי, המאחד בין בני אדם באשר הם, ובין ההתפתחות המקבילה של הצורך בהשתייכות לאומית-תרבותית מקומית. היא סקרה את המושגים גלובלי, לוקלי וגלוקלי (גלובלי, אך מקומי) בהקשר עולמי, תרבותי ומחולי וסימנה את מאפייני הגלובליזציה ואת יתרונותיה, ובה בעת את סכנותיה. בהרצאה ניתן אפשר היה להבין דרך מערכת היחסים וההומאוסטזיס העדין שבין גלובליזציה ולוקליות, כי ככל שמתחזקים תהליכים גלובליים של מסחר וכלכלה, ומתפתחות רשתות תקשורת מהירות ומגוונות – כך מתגבר במקביל הצורך האנושי בהגדרה לאומית ותרבותית ובהשתייכות לקבוצות מוגדרות (ייתכן שתופעת הקבוצות בפייסבוק היא סוג של השתייכות כזאת). הסכנה האורבת לתרבות מצד הגלובליזציה היא האחדה תרבותית ומחיקת מאפיינים מקומיים. מתוך הגלובליזציה התרבותית אפשר להבין את מושג הגלוקליות. מושג זה מתייחס למצב שבו תהליכי אינטראקציה בין כוחות חיצוניים ופנימיים מביאים את הגלובליזציה אל הכוחות הפועלים בתוך הלוקלי. בפועל, טוענת מלכא ילין, אף על פי שנדמה כי התרבות הגלובלית מאחדת הכל, למעשה אי אפשר לדבר על תרבות עולמית בגלל מסורות מקומיות הקשורות להגדרת הלאומיות והשיח הלאומי.

המחול הישראלי, טענה מלכא ילין, הוא דוגמה לשילוב בין צורות מחול מקומיות ובינלאומיות-אירופיות. למרות שמראשיתו טעון מחול זה באידיאלוגיות ציוניות והתיישבותיות כמו חזרה למולדת, יישוב הארץ, החייאת הגוף היהודי ועוד, הושפע המחול הישראלי ממסורות גופניות-אמנותיות שמקורן במחול האירופי של המחצית הראשונה של המאה ה-20, ואשר הגיעו ארצה עם יוצרים ורקדנים שעלו לארץ ישראל. תהליכי העשייה העכשוויים של המחול הישראלי נקשרים יותר ויותר לשיח הגלובלי. אני סבורה שחשוב לשים לב לשאלה אם המפגשים וההתכתבויות בין המקומי והעולמי אכן מייצרים דרכי מחשבה אלטרנטיביות בין שתי צורות השיח: הלאומי והבינלאומי, הגלובלי והלוקלי, ואינם רק חולפים זה בשטחו של זה.

המושב הראשון של הכנס, שנוהל בידי ד"ר הודל אופיר, עסק באידיאלוגיה ובפרקטיקה של חינוך ואימון למחול. שתיים משלוש ההרצאות שהוצגו בו עסקו בחינוך למחול ואילו השלישית עסקה באופן שבו הופך האימון התנועתי-הגופני בשיטת גאגא ממקומי לגלובלי. ד"ר יעל (ילי) נתיב, מרצה באוניברסיטה העברית בירושלים ובלימודי ההמשך במכללת שנקר, פתחה את המושב בתזה הבוחנת את "האופן שבו מכנן גוף-ידע המחול במגמות המחול הפועלות בבתי ספר תיכוניים בארץ". ההרצאה, שנגזרה מתוך פרק בדוקטורט שכתבה נתיב על מגמות מחול בבתי ספר תיכון בישראל, בחנה מנקודת מבט פוסט-קולוניאליסטית את הרטוריקה ואת האידיאלוגיה של תוכנית הלימודים במגמות המחול. טענתה העיקרית היא שתוכנית הלימודים משקפת מדיניות חינוכית המבוססת על "תפישה יורוצנטרית, מודרניסטית, קנונית ומערבית". כתוצאה מכך, תוכנית הלימודים מבוססת על "מבנה ידע סגור המוצג כסטנדרטי, נייטרלי, והמשוכפל באופן אחיד בכל בתי הספר". לצד תוכנית לימודים זו, מזהה נתיב מתח בין רטוריקה אשר קיימים בה זה בצד זה מרכיבים אידיאלולוגיים לאומיים, פולקלוריסטיים והומניסטיים, עם תפישות פוסט-מודרניות רב-תרבותיות; מצד שני אפשר להבחין במטה-גרטיב מודרניסטי ואוניברסלי דומיננטי מאוד. כלומר, ברמת האידיאלוגיה קיימת במערכת החינוך למחול שאיפה לקיים תוכנית לימודים הכוללת ביטוי לרב-תרבותיות כלשהי, המשקפת את השיח הפוסט-מודרניסטי החינוכי, אך בו זמנית קיימת בה "עמימות מובנית לגבי עצם הסוגיה הרב-תרבותית, עמימות המועצמת עוד יותר כאשר מבינים שבפועל בבתי הספר לא מיושמים כלל ההיבטים הרב-תרבותיים שהיא עצמה מציעה..." מבחינתי, כמורה ותיקה במגמות מחול, הרצאה זו נגעה בנימים חשופות של המתח בין 'חזון העבודה' שלי ובין האופן שבו הוא מתממש בעבודה היומיומית, במה שעמייתי ואני מלמדים ובאופן שבו אנו מכינים את תלמידינו לבחינות הבגרות". נתיב פירקה את תוכנית הלימודים

לחלקיה ופירטה את נקודות התורפה, לדעתה, של הדיכוטומיה הטמונה באתוס הגלוי והנסתר של תוכנית הלימודים, כפי שהיא יוצאת אל הפועל. נתיב מציעה לראות את הטקסטים של שני מקצועות – תולדות המחול והבלט הקלאסי – כטקסטים אשר משתקפים דרך תוכנית הלימודים כ"ספרי המופת" או "צירות המופת" של המחול המערבי. מקצועות אלה נהנים מפוזיציה של כוח וסמכות ונחשבים אליטיסטיים.

טליה פרלשטיין, ראש המסלול למחול במכללת אורות ישראל, פתחה צוהר אל מהפכת המחול בעולם החינוך הדתי. מהפכה זו מתרחשת בעשור האחרון בעיקר בעזרת השתלבותן של מורות למחול שומרות מצוות בחינוך הממלכתי-הדתי. ההרצאה התבססה על מחקר שעסק בהטמעת הוראת המחול בזרם חינוכי זה. פרלשטיין הציגה את המתח שבין החינוך לאמנות המחול והפרקטיקה האמנותית וקיום מצוות ההלכה. המחקר בחן את המתח הנ"ל לאור משנתו של הרב קוק ז"ל, אשר קרא לחשיפת הציבור הדתי לאמנויות השונות, ראה בחזרה אל הגוף דרך לחיזוק האור הרוחני ולהעלאתו מעלה ותמך בטיפוח הגוף והנפש ברוח התורה, והדילמות שמולן ניצב העוסק באמנויות, בייחוד דילמות הנוגעות לאופן שבו מתיישבות דרכי היישום של הפרקטיקה האמנותית היומיומית עם חוקי ההלכה ומצוותיה. זהו מתח לוקלי הן מבחינה אוניברסלית, בהיותו ספציפי לישראל (אם כי, בנגזרות דומות נמצא מתח זה גם בחברות דתיות אחרות בעולם), והן מבחינת היותו ספציפי לחברה הדתית היהודית בתוך החברה הישראלית כולה. הסוגיות שהציגה פרלשטיין נוגעות לשתי דיכוטומיות מהותיות בהוויה הדתית: הדיכוטומיה של גוף ורוח, התפישות האמנויות בנוגע לגוף, לערכים ולמסרים, הפרקטיקה האמונית הדורשת צניעות ואיפוק אל מול ערכי הנפש והרוח; וכן לדילמות שבסיסן הוא המתח שבין הביטוי האמנותי האישי ובין הפרקטיקה האמונית המעלה על נס את ערכי הכלל לפני אלו של הפרט. הדילמות המורכבות מציפות את השאלה "היילכו שניים יחדיו – אמנות המחול והאמונה". מסקנתה של פרלשטיין היא שעצם ההתמודדות עם השאלות החינוכיות והדילמות הערכיות מעוררת את החינוך לאמנויות בחינוך הממלכתי-הדתי וסוללת דרך חדשה ובה חזרה אל הגוף כדי להעצים את הפרקטיקה האמונית על פי דרכו של הרב קוק.

מושב זה הסתיים עם הרצאתה של דבורה פרידס-גלילי מהאקדמיה למחול בירושלים, שעסקה ב"שיטת" האימון שפותחה על ידי אוהד נהרין – הגאגא – ובאופן שבו הפכה מאימון מקומי, ישראלי, ל"שיטה" עולמית. פרידס-גלילי סקרה את הבלט והמחול המודרני, שהגיעו לישראל בראשית המאה ה-20 ועד שנות ה-80, והאופן שבו הפכו למתודות ההכשרה בישראל. טכניקת הגאגא, לדברי פרידס-גלילי, התפתחה מתוך רצונו של נהרין, הכוריאוגרף והמנהל האמנותי של להקת בת-שבע מאז סוף שנות ה-80, לתקשר עם הגוף שלו, להכין אותו ולתקשר עם הרקדנים שלו. הרצון לקשר בין רעיונותיו הכוריאוגרפיים לבין היכולת של הרקדנים לפרש את רעיונותיו "תידלק" את המחקר התנועתי של נהרין. כיום התפשטה הוראת הגאגא אל מעבר ללוקליות הישראלית והשיטה מתורגלת בלמעלה מ-100 ערים ב-29 מדינות. הדיון של פרידס-גלילי עסק בחשיבות התפשטותה של הגאגא לרקדנים. היא התייחסה להתפשטות הגאגא לאור שתי תפישות של אימון גופני במחול הפוסט-ג'אדסוניאני – הבריקולאז' (bricolage), וה-De Con StrucTion, כפי שהן מוצגות בספרן של מלאני ביילס (Melanie Bales) ורבקה נטי-פיול (The (Rebecca Netti-Fiol *Body Eclectic: Evolving Practices in Dance Traning* (2008). גישת הבריקולאז' אינה דורשת מהרקדן לדחות גישות אימון קודמות או אחרות ומאפשרת לו להיות פתוח לדרכי תנועה שונות ונוספות. בדרך זו רוכש הרקדן לא "סגנון" תנועתי מסוים, אלא "ארגז כלים" תנועתי. גאגא מספקת ומסיבות אלה הפכה מלוקלית לגלובלית.

המושב השני של הכנס, שהתמקד ב"קריאות בתיאוריה של מחול", נוהל על ידי ד"ר שרי אלרון. ההרצאה הראשונה במושב זה הציגה

מחקר משותף של ד"ר אדר' מרינה אפשטיין-פלוש ושל אדר' יעל דגן, אשר עוסק ביצירה ובתיאוריה של אוסקר שלמר ורודולף לאבאן ביחס למרחב הניטשיאני ולארכיטקטורה אוונגרדית/מודרניסטית-מקומית, ובהשפעתן על היצירות של חלוצות מחול בישראל, כגון גרטרוד קראוס רינה שיינפלד. עבודתם היצירתית של לאבאן ושלמר, אשר פעלו באירופה בעיקר במחצית הראשונה של המאה ה-20, מאופיינת בהיבטים האדריכליים שבה. לטענת החוקרות, עבודות אלו התייחסו באופן מנוגד ונמיש לרעיונות הניטשיאניים, שאיכותם מחולית ואדריכלית גם יחד: יחסי חלל וגוף, תיאוריה ופרקטיקה, חיוניות ואשליה, אישי וקולקטיבי, מודע ולא מודע, מדע ואמנות, אקספרסיוניזם מושגי ואקספרסיוניזם של הרצון ועוד. רעיונות אלו באו לביטוי הן במחול והן באדריכלות האוונגרד באופן דומה או משלים. המחול האמנותי בישראל הושפע באופן ישיר או עקיף מלאבאן ושלמר בעבודתם של חלוצים כמו קראוס ושיינפלד, שפעלו בשנים שבהן יובאו לארץ-ישראל רעיונות המודרניזם האדריכלי והוטמעו באדריכלות הארצישראלית. המרצה, יעל דגן, הביאה במצגת שהכינו החוקרות מגוון רחב של נקודות התייחסות היסטוריות-אסתטיות-פילוסופיות, אשר אתגרו את המאזינים בהציגן בזמן קצר מאוד מספר רב של נקודות, תמונות ועולמות שונים.

ההרצאה השנייה במושב זה, של ליאורה בינג היידקר, עסקה באקים לבוביץ' וולינסקי, אחד מגדולי מבקרי המחול הרוסים. כבר בנעוריו התגלה וולינסקי כעילוי, אבל גם כמרדן ופולמוסן קשה עורף. הוא היה אדם קוסמופוליטי, שהפנה את מבטו לעולם. בניגוד להתפתחויות בארץ-ישראל ולהשקפתם של חלק מהוגי הציונות ומיישמיה, הוא האמין בחזרה לטבע דרך הגוף, ולא דרך האדמה. בעוד ברדיצ'בסקי, לדוגמה, רצה להראות שהיהודי שייך לטריטוריה שלו, ביקש וולינסקי להציג את היהודי כמי שגופו שייך לו ולפיכך הטריטוריה ההולמת אותו היא, בסופו של דבר, הבמה. גם בנקודה זו סטה וולינסקי מהקו הציוני הלוקלי. בעוד מחול ההבעה והמחול המקהלתי הגרמני של רודולף לאבאן וממשיכיו משפיעים על המחול המתחדש בארץ-ישראל, נאבק וולינסקי לרהביליטציה של הבלט הקלסי כניגוד מוחלט לתפישה הציונית, שנטתה לראות בבלט אמנות דקדנטית. אני מצאתי את הרצאתה של בינג היידקר – ממורות הבלט הוותיקות בארץ, אשר פנתה בהמשך לתרגום ולהגות – מרתקת מכיוון שהצליחה להציג את מורכבות הקשר ואת הדיכוטומיה שבין אידיאות חברתיות-ציוניות (לוקליות) לאידיאות אמנותיות (גלובליות).

המושב השלישי והאחרון של הכנס נקרא "בין 'פה' ל'שם' – לאומיות וקוסמופוליטיות במחול הישראלי", וניהלה אותו ד"ר רות אשל, עורכת ומייסדת כתב העת *מחול עכשיו* ומבקרת המחול של הארץ. ההרצאה הראשונה במושב זה, של ד"ר שלומית עופר, עסקה באסופת ריקודי החגים של תרצה ספיר, שנאספו לספר על ידי ספיר ועופר. תרצה ספיר, מחלוצות תחום הידע המתגבש של כתב התנועה אשכול-וכמן, אספה בספר 19 ריקודים שיצרה כחלק מטקסי חג או מסכתות חג בקיבוצה גת ובקיבוץ כרמיה בשנים 1961–2012. ההרצאה של עופר עסקה בכתב התנועה אשכול-וכמן ובאופן שבו – דרך סוגי התנועות, "שכבות התנועה" והמסלולים המרחביים – מוצפנים עקרונות הכתב בריקודי החג. במצגת של עופר זכינו גם להציץ אל ריקודים שמופיעים בספר, אשר שוחזרו לרגל השקת הספר ובוצעו על ידי אנסמבל "ריקודנטו" ביחד עם ילדי קיבוצים. היה מרתק לראות את המחולות, אשר במקור נוצרו מתוך אידיאות של חינוך, מסורת קיבוצית-חקלאית מתחדשת ומסורת החג היהודי, ונרקדו תחת כיפת השמיים, מוצגים על במת התיאטרון המוארת. מעניין להרהר בעבודתה של ספיר, הבוחרת ב"תנועה נטו" בבואה לחבר ריקודי חג, גם בהקשר של וולינסקי (שתואר בהרצאתה של בינג היידקר), מכיוון ששניהם בחרו בקו שונה מהקו שבו התפתח המחול הארצישראלי המתחדש.

רנה בדש, יוצרת, מורה וחוקרת מחול, דיברה על היבטים חדשים ביצירת המחול *מונגר* של הכוריאוגרף ברק מרשל. עמדתה המסקרנת של בדש

רואה ב*מונגר* (מו)רשת של מיעוטים. בדש רואה ביצירה ובמתרחש בין עשר הדמויות המשתתפות בה מרחב ביקורתי המאיר תופעה אוניברסלית של מדרוג חברתי, כלכלי ומשפטי, תופעה שהיבטיה מרשתים את החברה האנושית במגוון של מיעוטים. בדש מציעה לבחון את היצירה כביטוי הופעתי של מינוריות, מלה המחשיגה פעולה פוליטית ומאבק לשחרור מכפייה חברתית, משעבוד כלכלי ומכיבוש טריטוריאלי ותרבותי. בהרצאה ניתחה בדש את היצירה מפרספקטיבות אמנותיות, תרבותיות ופוליטיות-חברתיות. בהאזנה לסקירתה על סוגיית המינוריות העולה אצל מרשל, לא יכולתי שלא לחזור במחשבתי אל הרצאתה של נתיב, אשר פתחה את המושב הראשון ועסקה בהגמוניה המערבית, המאז'ורית, של הנלמד במגמות המחול.

את המושב השלישי ואת הכנס כולו חתמה הרצאתה של יונת רוטמן, אשר עסקה בכאב שתי המולדות של גרטרוד קראוס. קראוס, אשר נולדה באוסטריה, למדה מחול, יצרה ולימדה באוסטריה ובגרמניה ועלתה לארץ-ישראל ב-1935 בגיל 32. היא ראתה באוסטריה ובארץ-ישראל את שתי מולדותיה, וריקודיה חשפו את הקרע שהתחולל בנפשה בין שני המקומות ושתי התרבויות השונות כל כך זו מזו. באופן מעניין, טוענת רוטמן, קרע זה, ותחושת הזרות של קראוס בארץ, היו גם בין מקורות ההשראה החשובים ביותר שלה. רוטמן סקרה את מורשתה הכוריאוגרפית של קראוס בארץ-ישראל והציגה מצגת יפהפייה שיצרה מתמונות של קראוס ולהקתה לצלילי השיר "מכורה שלי" של לאה גולדברג. במצגת זכינו לצפות בקטעי מחול נדירים ומרגשים של קראוס בחוף תל אביב.

את הכנס חתמו הסטודנטיות מהמכללה בריקוד אשר שיתף את הקהל, תוך שימוש בחלל הישיבה כחלק מחלל המופע. את עבודת הסטודנטיות הנחתה נעמה שפיצר. ובעוד הכנס רוקד את דרכו אל סימונ, חזרתי והירהרתי בקשר שבין העיסוק בזרות של קראוס, המינוריות שעליה דיברה בדש, וולינסקי, אשר בשיח התרבותי-הציוני נחשב מיעוט בגלל אמונתו בחשיבות הבלט (אשר באירופה היה "הקנון המאז'ורי"), מורות המחול הדתיות – המנסות לשלב בין אמונתן הדתית (המינורית בנוף המחול המקומי) והפרקטיקה המחולית, ואפילו-המינוריות של ריקודיה של תרצה ספיר, שחוברו לילדים ולחברים בשני הקיבוצים הדרומיים. בלי שיכולתי להסיק מסקנות סופיות על קשר זה – משהו בעיסוק בלוקליות, בגלובליות ובגלוקליות, אשר כשהגעתי אל הכנס היה מבחינתי, לפחות באופן חלקי, בליל של מונחים – התחיל להיות מואר וברור יותר, תוך שהוא מקבל גוף ומרחב בתוכי.

**מילכה לאון** בעלת תואר מ.א. בתנועה ובמחול ממרכז לאבאן בלונדון. התמחות בניוח תנועה לאבאן, כוריאוגרפיה וחינוך במחול. לימדה רקדנים במרכז לאבאן ושחקנים בקולג'ים למשחק בלונדון. עם חזרתה ארצה לימדה באקדמיה למחול בירושלים, ריכזה את מסלול התואר השני בחינוך למחול של שלוחת אוניברסיטת ברטון-הול בישראל, לימדה בבת-דור ועוד. כתבה כשותפה את תוכנית הליבה במחול למשרד החינוך, ותוכניות לשילוב אסטרטגיות למידה בהוראת מחול. בשנים האחרונות מלמדת במגמת המחול בתיכון "רעות" חיפה, ניתוח תנועה לאבאן לסטודנטים לתואר שני בתרפיה בתנועה ואמנויות ולסטודנטים לתיאטרון באוניברסיטת חיפה. השתלמה בהנחיית קבוצות ובאימון אישי, ומשלבת את עבודת התנועה בעבודה בקבוצות ויחידים. פירסמה כמה מאמרים בנושאי מחול וחינוך ב*מחול עכשיו*. מאז 2005 מעבירה קורסים עצמאיים, וסדנאות בנייתוח תנועה לאבאן לתרפיסטים, שחקנים, רקדנים, מורים, מנחים ואנשי תנועה.

# מועדים למחול-אסופת ריקודים במעגל השנה,

קומפוזיציה: תרצה ספיר

כתיבה ועריכה: שלומית עופר

ותרצה ספיר

בהוצאת מכון מופ"ת, המרכז לחקר כתבי תנועה

ומחול וסמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך

לטכנולוגיה ולאמנויות

שירי לילוס

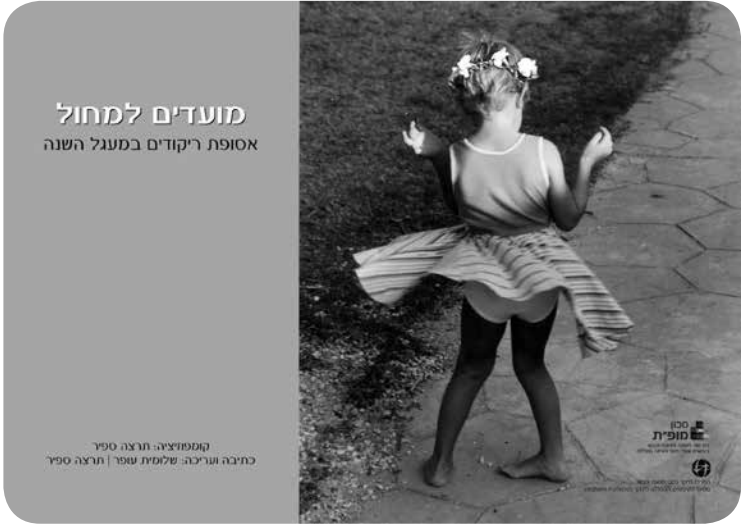
הספר *מועדים למחול – אסופת ריקודים במעגל השנה*, מאגד בתוכו אסופה של 19 ריקודי חגים שחיברה תרצה ספיר במשך 50 שנה, בין 1961 ל-2011. ריקודים אלו בוצעו בטקסי חגים בקיבוצים גת וכרמיה והפכו ברבות הימים לחומר לימודי לקהילות רוקדים שונות, כמו סטודנטים במסלולים להוראת מחול ותיאטרון-מחול בסמינר הקיבוצים ובמסלול למחול במכללת אורות ישראל. הריקודים כתובים בהתאם לעקרונות ולתפישה של כתב התנועה "אשכול-וכמן". לספר מצורף דיסק ובו הקלטה של כל השירים המלווים את הקומפוזיציות. את השירים מבצעת חבורת הזמר של מורי מכללת סמינר הקיבוצים, בהדרכתו של שאול גלעד.

כתב התנועה "אשכול-וכמן" הוא שפה כתובה לסימול תנועה. השיטה פותחה בישראל על ידי נועה אשכול ואברהם וכמן, ומכאן שמה. היא פורסמה לראשונה ב-1958. מדובר במערכת סמלים המאפשרת להציג את תנועת הגוף האנושי בזמן ובמרחב. ספיר היא תלמידה ועמיתה של אשכול, חברה באגודה לכתב תנועה ומלמדת כתב תנועה בסמינר הקיבוצים. בעבר היתה ראש בית הספר לאמנויות המחול, ממשיכה לרכז בו את לימודי כתב התנועה ועומדת בראש "המרכז לחקר כתב תנועה ושפות מחול": היא הקימה את קבוצת המחול "ריקודנטו" והיתה הכוריאוגרפית והמרכזת שלה. עופר היא חברת סגל בבית הספר לאמנויות המחול במכללת סמינר קיבוצים, מדריכה לפיתוח תוכניות לימודים בתנועה ומחול, מורה לכתב תנועה אשכול-וכמן ורכזת פרויקט הגמר של בוגרי המסלול למחול ותנועה.

שתי המחברות עוסקות זה שנים ביצירת ריקודים באמצעות כתב התנועה "אשכול-וכמן" ובתיעוד היצירות בעזרת כתב התנועה. ספיר פרסמה בעבר כמה ספרים, ובהם *מחברות חנוכה* (1987), *ציפורים* (2005) ו*גופים* (2007). כן כתבה ספרי עיון וניתוח על מחול וכתב תנועה. מחקרה של עופר לשם קבלת תואר דוקטור בחן תהליכי פיתוח של כתבי תנועה על ידי ילדים.

המבוא, שכתבה עופר בשפה קולחת ובהירה, מציג את כל חלקי הספר, יעדיו וייחודו. הספר, לדבריה, נועד להשיג שתי מטרות: א. מטרה לימודית; ב. תיעוד הריקודים שנוצרו לטקסים וחגים במעגל השנה. כל ריקוד מיוצג בכמה אופנים: מלות השיר, ייצוג באמצעות דף הכתיבה בכתב התנועה "אשכול-וכמן", תיאור כללי של הריקוד ותיאור מילולי של מבנה הריקוד,

ספרים חדשים

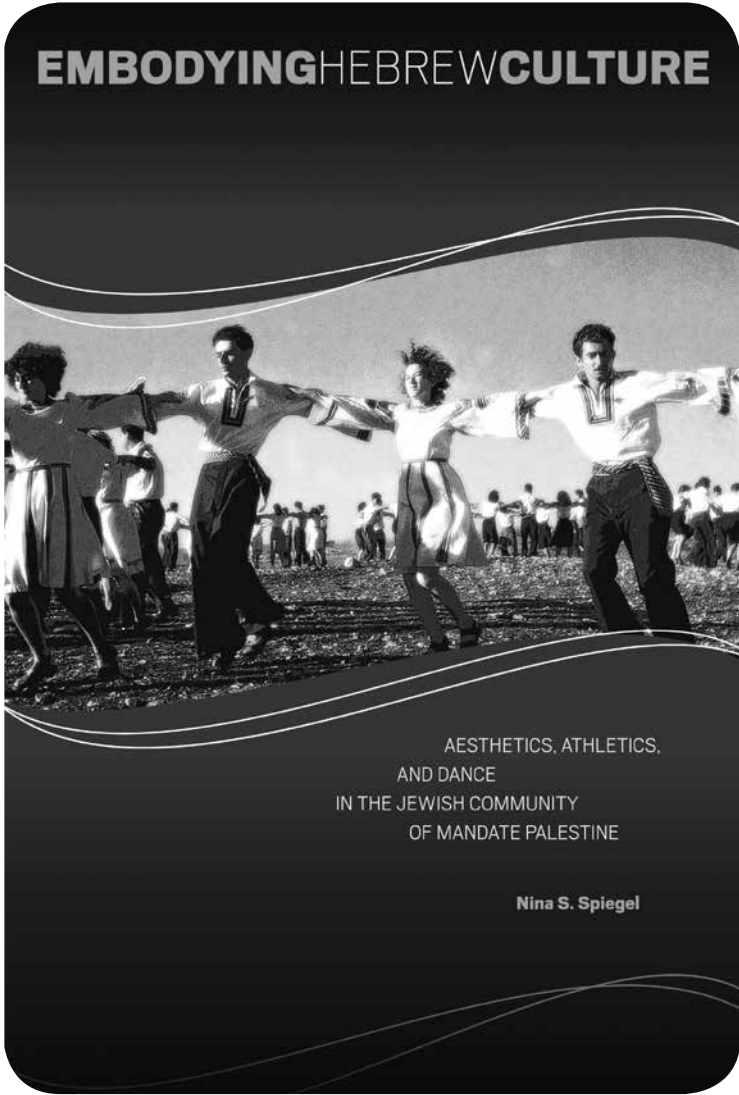


הצעות להזדמנויות לימודיות, מקרא של סימני כתב התנועה וייצוג סמלי של תנועת האיברים או תנועת הרוקדים במרחב, המופיע במבוא של עופר כ"כתיבה קלה".

במבוא נכללים גם שני מאמרים חשובים. בראשון, "חילוניות עברית וחגים קיבוציים", סוקר מוקי צור, סופר והיסטוריון של התנועה הקיבוצית, את התפתחות התרבות החילונית העברית ומסביר כיצד התפתח לוח החגים בארץ ישראל. המאמר מאיר את המקור להצגת הריקודים לפי סדר החגים בלוח החגים העברי ומסייע להבנת הקשר בין המסורת הקיבוצית למזמורים ולריקודים בטקסי החגים.

המאמר השני הוא של נעמי בהט-רצון ונושאו "מחול בתנועה הקיבוצית – ביטוי חברתי, חינוכי ואמנותי". בהט-רצון היא אתנו-מוסיקולוגית, חוקרת מחול ומייסדת המסלול למורים למחול ולתנועה במכללת סמינר הקיבוצים, שבראשו עמדה בשנים 1978–2000. היא סוקרת את התפתחות המחול בתנועה הקיבוצית מאמצעי לביטוי חברתי לכלי מרכזי בחינוך המשותף ועד לכדי מחול לבמה, תוך אזכור יוצרים, ריקודים ואירועים משמעותיים בהיסטוריה של התנועה הקיבוצית. מאמר זה חשוב להבנת הרקע ליצירת הריקודים המופיעים בספר, החשיבות של הפן החינוכי הגלום בביצוע ריקודים אלו על ידי ילדים וחשיבות התייעוד של ריקודים אלו. המבוא מתורגם לאנגלית על ידי ג'ון הריז ומופיע בצדו השני של הספר בקריאה משמאל לימין. המשך הקריאה הוא משמאל לימין, כנהוג בשיטת הכתיבה של כתב התנועה "אשכול-וכמן", בהמשך מופיע כל עמוד כדו-לשוני.

הקומפוזיציות של הריקודים מופיעות לפי סדר הופעתם בלוח החגים העברי תחת שערי החגים. לכל חג מוקדשים שניים או שלושה ריקודים. כל שער מלווה בתמונות מהאלבום האישי של הכותבות ושל חברות קבוצת "ריקודנטו". כך נוסף פן אישי ומרענן לעיצוב הספר. בפתיחה גם מסבירה עופר שקיימים כמה מכנים משותפים לריקודים: לכולם מטרה לימודית שנועדה לשכלל את יכולות הרוקדים; כולם קשורים בתרבות הקהילה הקיבוצית וככאלה הם נבנו כריקודים קבוצתיים לביצוע בטקסי החגים, הם מבוססים על שירי חג מהקלאסיקה הישראלית ומזכרים לציבור הרחב. גם הנושאים התנועתיים של הריקודים מבוססים על סמלי החג. כך הופך הסמל הרעיוני לייצוג תנועתי בעל סימול סימבולי בכתב התנועה. ברוב הריקודים הנושא התנועתי מציג פרשנות לרעיונות השירים ומאפשר למבצעים להזדהות עם רעיון הריקוד, מסייע לזכור את התנועות ומעגן את הריקודים במסורות החגים.



תחרות בחירת מלכת אסתר היא בעיני האירוע המעניין ביותר שאליו מתייחס ספרה של שפיגל. התחרות נערכה בשנים 1926–1929, במסגרת חגיגות העדלאידע שאירגן ברוך אגדתי בפורים. אירוע בחירת המלכה התקיים למעשה חודש לפני חגיגות הפורים והגיעו אליו רק אנשים מתל-אביב, שקיבלו הזמנה מיוחדת. על כרטיס ההזמנה היתה רשימה של 50 מתמודדות ומתכן התבקשו התושבים לבחור את הראויה ביותר. דבר הבחירה הוכרז לקראת שתיים לפנות בוקר. הזוכה, שקיבלה זר פרחים בסוף התחרות, היתה אמורה ללוות חלק גדול מהאירועים והמצעדים שהתקיימו בפורים כעבור חודש.

לפי שפיגל, הקריטריונים לבחירת המועמדת הסופית לא התייחסו רק ליופיה החיצוני, אלא גם למידת יכולתה לייצג ולסמל את אידיאל היופי שרווח בתקופת היישוב. ב-1926 נבחרה לילה טצ'רקו, שהיתה ממוצא מזרח אירופי; שיערה היה מלא ושחור וגון עיניה כהה. המלכה שנבחרה ב-1927, ריקטה שלוש, היתה ממוצא ספרדי (נצר למשפחת שלוש המיוחסת), בעלת שיער ועיניים כהות. ב-1928 נבחרה ציפורה צברי, שהיתה ממוצא תימני ובאה ממשפחה ממעמד סוציו-אקונומי נמוך. ב-1929 נבחרה חנה מיוחס, שבניגוד לצברי הגיעה ממשפחה מהמעמד הגבוה וייצגה את אידיאל היופי הארי המערב אירופי. שיערה היה זהוב ועיניה כחולות.

שפיגל מציינת שכל אחת מהמתמודדות ייצגה עדה אחרת ואידיאל יופי שונה, מצב שהיווה קרקע פורייה לויכוחים ולדיונים ערים. רובם לא נסבו סביב שאלת היופי, אלא התמקדו במוצאן של הנשים ובשאלה אם הן

## Embodying Hebrew Culture – Aesthetics, Athletics and Dance in the Jewish-Community of Mandate Palestine

by Nina S. Spiegel

Wayne State University Press, Detroit, Michigan, 2013

### יונת רוטמן

יונה שפיגל, חוקרת תרבות ישראלית מאוניברסיטת פורטלנד, כתבה ספר חשוב ומאיר עיניים. בספר היא בוחנת ארבעה אירועים שהתקיימו בתקופת המנדט הבריטי, אשר היה להם חלק משמעותי בעיצוב התרבות העברית בארץ-ישראל – תחרות בחירת מלכת אסתר בחגיגות העדלאידע בפורים, בשנים 1926-1929, המכביה הראשונה שהתקיימה ב-1932, תחרות המחול האמנותי שהתקיימה ב-1937 ופסטיבל למחולות עמים בדליה, שהתקיים בשנים 1944-1947. אירועים אלו התרחשו בתקופה הסוערת שקדמה להקמת המדינה, שבה החלו להתגבש חיי החברה והתרבות בארץ, נוסדו מוסדות עירוניים וקמו איגודים מקצועיים, מוסדות תרבות והשכלה. ארבעת האירועים הללו היו חלק מאותו תהליך ואפשר למצוא מכנה משותף ביניהם – במרכז ארבעתם עמד העיסוק באסתטיקה ובייצוג הגוף העברי. עיסוק זה היה חלק בלתי נפרד מהשיח של החברה הציונית בארץ, אשר ביקשה לברוא מחדש את דמות הגוף העברי. התגלמותו של גוף זה שיקפה ערכים כמו חוסן, יופי, כוח ובריאות, שעמדו בניגוד לאופן שבו נתפשה דמותו המדולדלת של היהודי הגלותי. תפישה זו באה לידי ביטוי בכל תחומי התרבות והאמנות שבהם לייצוג הגוף יש חלק מרכזי – אופנה, ספורט, מחול עממי ומחול אמנותי.

לטענת שפיגל, אירועים אלו, שהיוו שופר לתפישת הגוף הציונית, התקיימו בתקופה שבה היתה לכל אירוע ציבורי משמעות סמלית רחבה, שחרגה מעבר לגבולות האירוע עצמו. מסיבה זו ליוו את האירועים ויכוחים ציבוריים, שמשתתפיהם ביקשו להשפיע על כינון המדינה שבדרך ועל גיבושה. אירועים אלה הציתו מאבקים רבים: בין תפישה דתית לתפישה חילונית; בין תרבות מזרחית לתרבות מערבית; בין תפישה בורגנית לתפישה סוציאליסטית; ובין הצורך לבטא שמחה מול הצורך לבטא צער בעקבות אירועים וזעזועים שפקדו את החברה היהודית בארץ–ישראל ובאירופה.

שפיגל מנתחת בבהירות ובחדות את כל האירועים, לאור הקונפליקטים שליוו את גיבושם. היא מצליחה לחשוף לפני הקוראים את מורכבותה של החברה בתקופת היישוב העברי. בתוך היישוב פעלו קבוצות רבות, שכל אחת מהן נאבקה על גיבוש הזהות התרבותית על פי דרכה. האירועים, שלכאורה ביטאו מכנה משותף רחב מבחינה רעיונית ואידאולוגית, מקבלים בספרה של שפיגל נפח ועומק שמאפשרים להציג אותם באור חדש, אחר.

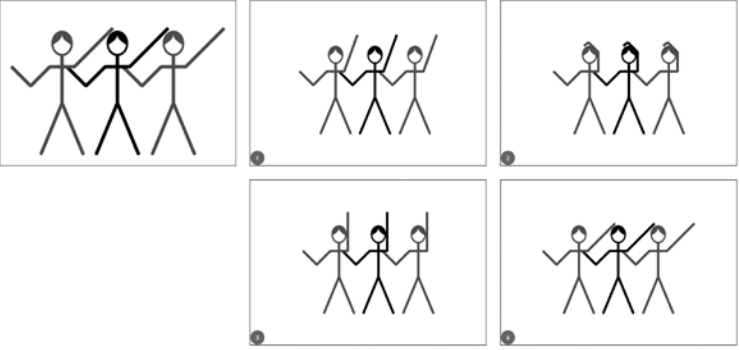
מבחינת "חוייית המשתמש" בספר – נדרש זמן להבנת אופן הקריאה. הקורא בעברית נדרש לסיים את קריאת הפתיחה ולעבור לקרוא את הספר משמאל לימין לפי שערי החגים. עובדה זו מוזכרת ומנומקת בפתיחה שכתבה עופר, אבל גם לי (המכירה את כתב התנועה) נדרש זמן של חשיבה כדי להבין כיצד עלי להמשיך בקריאת הספר. גם אופני הייצוג השונים של כל ריקוד דורשים התעכבות. בהמשך, אחרי פיענוח ריקוד או שניים, התהליך נעשה ברור.

במופע שעלה לרגל השקת הספר בא לידי ביטוי שילוב כל מרכיביו. הריקודים הוצגו על ידי תלמידי המסלול למחול בסמינר הקיבוצים ותלמידי כיתות יסוד, לקול שירתה של חבורת הזמר. יצאתי נפעמת מהמופע, ובעיקר מהאיכות הנקייה והמאורגנת של תנועת הילדים, שאינה נפוצה במחוזותינו בעת האחרונה. ניכר היה כי הילדים מצליחים לשמור על רמת ריכוז גבוהה, שבצדה הנאה הנלווית לתנועה המדיטיטיבית כמעט. כמורה לתנועה יצאתי בתחושה שחשוב להחדיר את לימודי כתב התנועה ואת השימוש ביכולות פיתוח הקואורדינציה והקוגניציה שבו לתוך מערכות בית הספר היסודי. כדאי היה לצרף לספר את תיעוד המופע, המספק ייצוג חזותי נוסף של הריקודים ומעצים את יופיים ואת הפוטנציאל הלימודי הגלום בהם.

**שירי לילוס** בוגרת מגמת המחול בתיכון "תלמה ילין". בעלת תואר B.ed בהוראת מחול וסטודנטית לתואר שני במסלול לאוריינות חזותית בחינוך במכללת סמינר הקיבוצים. מורה למחול, מלמדת את המקצועות התיאורטיים לבגרות במחול. מדריכה בפיקוח על המחול במשרד החינוך בתחום ההשתלמויות המקוונות והבחינות המתוקשבות.

ראשית מופיעה כתיבת הריקוד בדף הכתיבה הייחודי של כתב התנועה "אשכול-וכמן". חלק זה יתאים לקריאה למורים ולרקדנים הבקאים בכתב התנועה. לאחר מכן מופיעים תיאור מילולי כללי של הריקוד והנחיות כלליות המתייחסות לתנועת איבריהם של הרוקדים או לתנועתם של הרוקדים בחלל. כן מופיעות "הזדמנויות לימודיות" המתייחסות לשלושה היבטים: היבט תנועתי, היבט קואורדינטיבי והיבט כתבי. אלו יכולים לשמש מורה לתנועה או כל מורה שהיה רוצה להעמיד ריקוד זה בטקס חג או להשתמש בו ככלי או הזדמנות לימודית תנועתית.

לכל ריקוד מצורפים "סימול אירו" או "כתיבה קלה", שהם למעשה ייצוג פשוט של תנועת הרוקדים במרחב. אלה מחולקים לחמישה סוגי סימול שונים, המציגים באופן גרפי מרכיבים בתנועה ומאפשרים למי שאינם בקיאים בכתב התנועה להכיר וללמוד חלק מרכיבי הריקוד. הסימול האירווי מספק גם את החיבור בין סמל החג לביטויו בתנועה. למשל, בראש השנה מופיעה צורת השושנה הפורחת ו**בעבדים היינ** מופיעות כפות הידיים השלובות ללא הפרדה ותורמות לתחושת המגבלה והמעמסה. בריקוד *נר חנוכה* מופיע סימול אירו של מהלך מצבי הראש. ייצוג זה בהיר כל כך, שהוא יכול אף לשמש גננת ומורה לתנועה בגיל הרך. זה אמנם רק ייצוג חלקי של הריקוד, אבל בו טמון הקשר לסמל החג ולשלהבת הנר. בריקוד *כך הולכים השתולים* שמיועד לט"ו בשבט יש בחירה שונה של הסימול האירווי – שמציג את מסלול ההתקדמות של הרוקדים היוצר צורת עץ על הקרקע. שוב מדובר בייצוג חלקי. קריאת הריקוד המלא לפי כתב התנועה מציגה את הריקוד השלם והמורכב. בריקוד *כל הארץ דגלים* בא לידי ביטוי קשר ברור בין מהות חג העצמאות ורעיון ה"ביחד", באמצעות ידי הרוקדים האחוזות לכל אורך הריקוד. *מד גדיא* מתוך חג הפסח מזמן למידה של ההבדל התנועתי וההבדל המוסיקלי בין ביצוע סולו לביצוע במקהלה. הוא מציג אפשרויות שונות של תנועות הרגליים ומקצבים שונים. הרישום בכתיבה קלה פשוט וברור לכל.



סימול אירו לריקוד - כל הארץ דגלים: מהלך של תנועות ידיים ושל אחיזת בין מספר מבצעים. כיוון חזית הגוף מיוצג על-ידי צורת הראש.

הספר הוא תיעוד משמעותי של הריקודים שיצרה ספיר. סמלי כתב התנועה נותנים לספר ייחוד ומאפשרים היכרות מעשית עם כתב התנועה אשכול-וכמן, וכן תיעוד ושימור של מסורת המחול בקיבוצים גת וכרמיה כפתח להיכרות עם מחולות החגים בקיבוצים ולהבנתם. עם זאת, מעטים המורים והרקדנים בארץ ובכלל המסוגלים לקרוא את הטקסט הכתוב בכתב תנועה "אשכול-וכמן". לכן הספר הוא מסמך תיעודי משמעותי, אבל בעייתית. עם זאת, הייצוגים הסמליים הפשוטים, תנועות האיברים ותנועת הרוקדים בחלל מופיעים בצורה ברורה מאוד, המאפשרת גם למי שאינו בקיא בכתב התנועה ללמוד את הריקודים. בתקופה שבה אנו חווים ריבוי טקסים לציון חגים יכול ספר כזה לשפר את רמת הטקסים וקטעי המחול המשולבים בטקסים בבתי הספר ולתרום לכך שהצורה והתוכן של הריקודים יהיו קשורים זו בזה באופן משמעותי. ההנחיות להזדמנויות לימודיות המצורפות לכל ריקוד מזמנות למורים ולגננות אפשרות להרחבת הפעילות מעבר ליצירת ריקוד לטקס של חג כלשהו. בעזרתן נוצרת גם למידה תנועתית, קואורדינטיבית משמעותית.



מתיאמות לייצג את אידיאל היופי ששלט בתקופת היישוב. לשאלה זו היה משקל מיוחד בעיקר סביב בחירתן של שתי המתמודדות בשנים 1929-1928, ציפורה צברי התימנייה וחנה מיוחס בעלת החזות הארית.

אבל לא רק מוצאן של המתמודדות היה שנוי במחלוקת. שפיגל מנתחת מאמרי ביקורת, שמהם אפשר ללמוד על המאבק שהתנהל בין הגישה הבורגנית שעמה זוהתה התחרות לגישה הסוציאליסטית שרווחה ביישוב. אף אחת מהתמודדות לא היתה חלוצה והתחרות עצמה נגדה את רוח השוויון שבה דגלה החברה הסוציאליסטית. גם העובדה שרק רוכשי כרטיסים נהנו מהזכות לבחור מועמדת עוררה ביקורת. מחלוקת נוספת שהתגלתה היתה סביב קיומו של האירוע בצל מאורעות תרפ"ט. השאלה אם ראוי לקיים אירוע כזה בתקופה שבה התמודד היישוב עם עשרות נפגעים והרוגים היתה רלוונטית אז (באותה מידה שהיא רלוונטית היום, כשמתרחשים פיגועים). שאלה זו הונחה לפתחו של ראש העיר תל-אביב, מאיר דיזנגוף, אשר קבע שמכיוון שהאירוע עצמו (הבחירה התקיימה חודש לפני חגיגות הפורים) מתקיים בחלל פרטי ולא ציבורי, אי אפשר למנוע את קיומו.

אבל הסיבה לסיום התחרות לא היתה המחאה על עיתויה, אלא התנגדותם של רבנים ושל כמה עיתונאים שראו בה אירוע לא ראוי ולא צנוע. במכתב ששלח הרב קוק לדיזנגוף, הוא הפציר בו לסלק את "האירוע המפלצתי" של תחרות מלכת היופי. לרב קוק הצטרף גם רבה של מאה שערים, שקרא ב-1930 לקיים הפגנת מחאה נגד האירוע. בעקבות מחאתם של הרבנים המליץ דיזנגוף לאגדתי לוותר על טקס בחירתה של מלכת אסתר. אגדתי נעתר לבקשה. הוא פירסם הודעה בשני עיתונים, "דבר" ו"דואר היום", שבה טען שביטל את התחרות אף על פי שאינו תומך במחאה שהתעוררה נגדה.

התחרות אכן בוטלה ב-1930, אבל בנשף המרכזי הפתיע אגדתי את המשתתפים במהלך דרמטי ונועז. בחצות הליל כבו האורות ולפתע הבליחה מתוך החשיכה המלכה אסתר ומיד נעלמה. ברקע נשמע מניפסט שחיבר אגדתי, אשר דיבר בשמה של אסתר. במניפסט אסתר מתריסה כנגד הרבנים. היא מספרת שהם החליטו להחרים אותה ולגנותה והיא אינה מבינה מדוע. המניפסט שכתב אגדתי בשם אסתר, שנקרא גם ב-1931, הוא טקסט מעניין ביותר ומעורר מחשבה. הוא מעיד בעיקר על היצירתיות והכישרון הבלתי נדלים של אגדתי, שידע לברוא את עצמו כל פעם מחדש, ואולי אף הקדים את זמנו גם בתחום כתיבת המניפסטים במחול בארץ.

המכביה, בניגוד לטקס הבחירה של מלכת אסתר ושאר האירועים הנידונים בספר, היתה אירוע בינלאומי. השתתפו בו ספורטאים ממדינות שונות, והוועדה שארגנה אותו כללה לא רק את אנשי היישוב, אלא גם מנהיגים יהודים מהתפוצות. האירוע התקיים לפי המודל של האולימפיאדה, שהיתה ההשראה לקיומו. ההחלטה לקיימו התקבלה לאחר שנודע לאנשי ההנהגה הציונית שאי אפשר לשלוח לאולימפיאדה משלחת על בסיס הלאום היהודי. באולימפיאדה משתתפות אומות בלבד, ולכן מקומם של ספורטאי היישוב נפקד מאירוע זה.

כמו שאר האירועים שבוחנת שפיגל, ואולי אף יותר מהם, למכביה היה תפקיד ייצוגי שחרג הרבה מעבר לתפקידו של אירוע ספורט רגיל. המארגנים ואנשי היישוב ראו במכביה הזדמנות להבליט את התפתחות היישוב בארץ-ישראל. בזמן תחרויות המכביה נערכו סיורים מוזרכים ברחבי הארץ, כדי להכיר לאורחים מחו"ל את נופיה. לצד התחרויות התקיימו גם אירועי תרבות רבים. כמו כן נוצרה ציפייה שאירוע מסוג זה יעודד ספורטאים יהודים לעלות לארץ-ישראל גם בדרכים לא חוקיות. חלק מאנשי היישוב אף בחנו את הצלחת האירוע בהתאם למספר היהודים שהחליטו להישאר בארץ בעקבותיו.

בשיח בעיתונות הדן בהקשרה ההיסטורי הוצגה המכביה כחוליה מקשרת בין המשחקים האולימפיים של התקופה הקלאסית לתחייתו של הגוף העברי. האירוע תואר לא רק כחוליה בשרשרת היסטורית כללית, אלא גם כמהלך משמעותי בהיסטוריה היהודית, המשך של תקופת המכבים ומרד בר-כוכבא. המכביה עוררה מחדש את השיח על הגוף וחשיבותו בבניית הארץ החדשה.

אבל מאחורי החזות האחיזה והראצון למנף את המכביה ולהפוך אותה לאירוע ייצוגי, המלמד על כוחם של ספורטאי היישוב ועל כושר הארגון של מוסדותיו, שפיגל חושפת לא מעט מאבקים שסדקו חזות אחיזה זו. ראשית היא מצביעה לא על מאבק, אלא על העובדה שאף על פי שבמכביה התחרו גם נשים וגם גברים, בכל הפרסומים והפלקטים שייצגו את האירוע הופיעו גברים בלבד. דמויותיהן של הנשים נעדרו לחלוטין מהפרסומים ולא קיבלו ביטוי. מהמאבקים שחושפת שפיגל אפשר ללמוד שלמרות הרצון לאחד כוחות סביב האירוע, תנועת הפועל החרימה אותו מכיוון שהמשא ומתן על שיתופה לא צלח. המשבר היה כה חמור, שרבים חששו כי הוא מאיים על אחדות העם. שפיגל גם מצביעה על כך שכמו בתחרות מלכת אסתר, גם לקראת המכביה עלתה לדיון סוגיית עיתוי האירוע, על רקע מצבם של היהודים באירופה, שהלך והחמיר באותן שנים.

בסופו של דבר הוכתרה המכביה כהצלחה כבירה. מאות המשתתפים בתחרויות השונות, טקס הפתיחה וטקס הסיום היוו מפגן ראווה והסבו גאווה רבה למארגנים ולתושבי הארץ. כעבור שנתיים, ב-1935, התקיימה המכביה השנייה. בניגוד לראשונה היא לא זכתה לתמיכת המושל הבריטי, מכיוון שספורטאים יהודים רבים מאירופה ניצלו את המעמד כדי להישאר בארץ-ישראל ולא חזרו לארצותיהם מחשש לחייהם.

האירוע השלישי שאליו מתייחסת שפיגל, "התחרות למחול אמנותי ארצישראלי" שנערכה ב-1937, היה האירוע החשוב ביותר בתחום המחול האמנותי והשתתפו בו כל יוצרות המחול הבולטות בארץ-ישראל. בתחרות השתתפו כמעט כל הכוריאוגרפיות שזוהו עם המחול האמנותי אז' - ירדנה כהן, רינה ניקובה ולהקת התימניות, דניה לוין, האחיות אורנשטיין, אלזה דובלון, עליזה וייזר ותהילה רסלר - אשר התבקשו להציג את הפרשנות שלהן למחול ארצישראלי. בתחרות אמנם היה חבר שופטים, אבל ההחלטה על הזוכים היתה בידי הקהל. כהן זכתה במקום הראשון, להקת התימניות של ניקובה נבחרה למקום השני והאחיות אורנשטיין דורגו במקום השלישי.

שפיגל כבר פרסמה בעבר מאמר על האירוע. למעשה, זה היה המאמר הראשון שחשף את חשיבותה של התחרות ואת ייחודה כאירוע שהגדיר לראשונה את מעמדו של המחול האמנותי. אירוע זה היה המפגש הראשון של כל העוסקות במחול האמנותי ומחווה זו לא חזרה על עצמה פעם נוספת. המאמר הקודם של שפיגל עסק בעיקר בוויכוח שעוררה זכייתה של כהן בקרב המבקרים. חלקם, כדוגמת בתיה קרופניק, טענו שהמחול של כהן הוא מחול ערבי אתני שלא עבר עיבוד מספיק לבמה. שפיגל ניתחה את הביקורת שפורסמו על התחרות וכך חשפה את המאבק שהתקיים על מידת הדומיננטיות שצריכה להיות לתרבות המזרחית במחול, לעומת הדומיננטיות של התרבות המערבית.

בספר הנוכחי שפיגל מפתחת שיח זה ובתוך כך היא בוחנת גם את השיח של הביקורת על הזוכה במקום השני, "להקת התימניות של רינה ניקובה". בדיון היא חושפת לא רק את המאבק על מקומה של התרבות המזרחית לעומת התרבות המערבית, אלא גם את המנגנון ההיררכי שבאמצעותו הגדירו המבקרים מהי אמנות גבוהה ומהי אמנות נמוכה. בשיח הביקורתי תואר הריקוד המזרחי כריקוד אתני ופולקלוריסטי. באופן זה הגדירו המבקרים את הריקוד המזרחי כדומה יותר למחול עממי. המחול המערבי, לעומת זאת, תואר כמחול אמנותי ונתפש כמדורג במקום גבוה יותר

בהיררכיה האמנותית. לקוראים שכבר הספיקו לקרוא את מאמרה הקודם והחשוב של שפיגל, הדיון בספר מהווה הרחבה מעניינת. למי שאינו מכיר את מאמרה הקודם, זו הזדמנות לקרוא מאמר חשוב ומאיר עיניים.

הפסטיבל למחול עממי, שנערך בדליה ב-1944 וב-1947 ביוזמת גורית קדמן, הוא האירוע הרביעי והאחרון המתואר בספרה של שפיגל. זהו אירוע מוכר יחסית לקורא הישראלי. יש עליו חומר עיוני בשפע, בעיקר בזכות מחקריהם של דינה רונינסקי וצבי פרידהבר. בניתוחו מתמקדת שפיגל בין השאר בדיונים העוסקים באופן שבו התערבבו המחול העממי והמחול האמנותי בפסטיבל. סוגיות אלו עלו גם לנוכח העובדה שבאירוע זה השתתפו נשים המזוהות עם המחול העממי, כמו קדמן ורבקה שטורמן, ולצדן נשים המזוהות עם המחול האמנותי - ירדנה כהן, גרטרוד קראוס ורחל נדב.

נקודות מעניינות נוספות העולות מהדיון בפסטיבל המחולות בדליה הן אלו שבהן מנתחת שפיגל מתחים ועימותים שבהם כבר דנה במסגרת הניתוח של אירועים אחרים בספרה. בין השאר עלתה השאלה אם לקיים את הפסטיבל ב-1944, לאחר שליישוב הגיעו ידיעות על הזוועה שהתחוללה באירופה. שאלה דומה כבר עלתה בדיון שערכה שפיגל על תחרות מלכת אסתר בצל מאורעות תרפ"ט והמכביה ב-1932. הדילמה שעמה התמודדו מארגני פסטיבל המחולות בדליה היתה קשה יותר מזו שמולה ניצבו מארגני האירועים האחרים. לבסוף הוחלט לקיים את הפסטיבל ולהדביק לו את השם "דווקא", על שם הריקוד *דווקא* שיצרה קראוס במיוחד לכבודו. הן הריקוד והן השם שבחרה לו קראוס ביטאו את הצורך של החברה לחיות ולרקוד לנוכח הזוועה, כתנאי להמשך קיום החיים בארץ. מאבק מעניין נוסף התקיים בפסטיבל ב-1947 בין החברה החילונית לציבור הדתי, והוא נסב סביב קיומו של האירוע בשבת. לדברי שפיגל, ממש כמו בתחרות מלכת אסתר נשאלה השאלה אם קיום של אירוע מסוים בשבת הוא בגדר התרסה נגד המסורת היהודית. הוויכוח על מקומה ומעמדה של השבת בחיי התרבות בארץ עתיד לצוץ שוב ושוב בחיי החברה הישראלית (לנוכח המתח בין חילונים לדתיים). שפיגל, שחושפת את המכנה המשותף לכל המאבקים שהתחוללו סביב האירועים שחקרה, מציגה בכך את הדרך הארוכה שבה התגבשו מוסכמות חברתיות ותרבותיות בתוך חברה שהיתה מפוצלת ומרובדת.

ספרה של שפיגל מספק אספקלריה מרתקת על אירועי התרבות והחברה בתקופת היישוב. הוא כתוב בשפה מאוד ברורה וקריאה. הרעיונות והדיונים שבאמצעותם היא מנתחת את האירועים מוצגים בצורה פשוטה ולא מסורבלת. אפשר ללמוד ממחקרה לא רק על תקופת היישוב, אלא גם על האופן שבו יש לנתח אירועים היסטוריים. אף על פי שהספר אינו עוסק ישירות במחול, אני מקווה שהוא יתורגם ויעמוד לצדם של ספרים נוספים העוסקים בשאלת הגוף וייצוגו.

### הערות

<sup>1</sup> נעדרו מהתחרות שתי כוריאוגרפיות חשובות - גרטרוד קראוס, שהיתה בסמינר באירופה כחודש לפני האירוע, ודבורה ברטונוב, שהיתה בסיור הופעות במזרח אירופה.

## הבא לי גורלי מאת רנה שרת

**הוצאת ספרי עליית הגג, ידיעות אחרונות**

### אורה ברפמן

ופרה החדש של רנה שרת בא לסקור את תרומתה למחול הישראלי, ובמיוחד את מעורבותה רבת השנים בתיאטרון המחול ענבל. השיא היה בשנים 1991-1993, שבהן היתה שרת המנהלת האמנותית של הלהקה לאחר שהמייסדת, שרה לוי תנאי, נאלצה לפרוש.

לספר זה קדמו שלושה ספרי מחול שהוציאה שרת, אשר הוקדשו לכמה דמויות מפתח בתולדות המחול בישראל: *קומה אחא על דרכה של רבקה שטורמן במחול, מחולנו לי ולך* - דברים מתוך עיזבונו של זאב הצבלת, *מלכה בלי ארמון* - על פועלה של מיה ארבטובה, מחלוצות הבלט הקלאסי בישראל.

זהו, למיטב ידיעתי, ספר ראשון הסוקר בגוף ראשון את דרכה האמנותית של אשת מחול על פני כמה עשורים. רנה שרת פעלה בחריצות ובהתמדה כדי למצוא לה מקום בשדה המחול, שבו תוכל לבטא את תחומי העניין הייחודיים לה. דרכה לא היתה קלה ולא אחת נתקלה במשוכות. הרקע שלה והתנהלותה השקטה והמאופקת אחראים לא מעט לכך שלמרות שנים ארוכות של פעילות היא לא נחשפה באופן ההולם, לתחושתה, ולא קיבלה את ההוקרה וההכרה שהגיעו לה. לא אחת חשה תסכול על הצורך להתעמת עם מערכות ממוסדות וניכר שספר זה בא לסגור מעגל חיים של אשה המעורבת עד עומק נשמתה בעשייה אמנותית, שחשה שלא זכתה לקבל קרדיט ראוי על פועלה, מסיבות שאינן תלויות בה.



הספר כתוב בשקדנות ובפרטנות. הוא מבקש לסקור את כל מהלכי הקריירה המקצועית שלה, ובה בעת לאמץ נקודת מבט חיצונית, אובייקטיבית כמעט, שתאזן את הצגת הדברים באופן המקיף והאחראי ביותר.

אני מוכרחה לומר שקראתי את הספר בעניין רב, בעיקר בגלל יכולתה של שרת להביא נתונים, התרשמויות ותחושות אישיות בהקשר רחב, מעבר למסרים הדידקטיים ולנתונים הקרים. מבין השורות המנוסחות באיפוק ובנימוס צצה אישיות שאיפוקה מחפה על סערות פנימיות. שילוב העובדות, שרטוט תמונת רוחב של שדה הפעולה שלה והערותיה האישיות, הניבו אוטוביוגרפיה מורכבת התואמת את כותרת המשנה של הספר, "דרכי בעולם המחול".

"נסיבות חיי הפגישו אותי עם המחול האפריקאי ונשביתי בקסמו", כותבת שרת, שהשתלמה במחול אפריקאי אצל פרל פרימוס, חלוצת המחול השחור בארצות הברית. שרת ראתה מופע של פרימוס בישראל ב-1952. "עם עלות המסך נכבשתי ביפי המופע ובמהלכו נשביתי בקסם הריקוד האפריקאי. ידעתי שכך בדיוק אני רוצה להתנועע ואל סוג ריקוד כזה ייחלתי בבלי דעת על קיומו", היא כותבת. ילדותה עברה עליה בירושלים, עיר קוסמופוליטית, צבעונית ומרובת קולות, שהשפיעה עליה ועיצבה

אותה. כילדה לא זכתה בחינוך למחול, אבל היא מעידה על ערגה רבה לריקוד מגיל צעיר ביותר.

זמן לא רב אחר כך, כשמשפחתה עברה להתגורר בניו יורק, היא נרשמה ללמוד בסטודיו של פרימוס, שנקרא "סטודיו למחול פרימיטיבי". כבר בשיעור הראשון חשה שרת שהגיעה למקום הנכון. "איני יודעת איך נראיתי בשיעור ראשון זה בסטודיו ללא מראות, אך אני יודעת איך חשתי. הרגשתי שמצאתי מה שלא ידעתי שחיפשתי".

שרת המשיכה לקחת שיעורים במשך שלוש שנים, אבל היה לה ברור שאינה שואפת להיות רקדנית. בעלה היה שייך לסגל הדיפלומטי הישראלי והמשפחה זכתה לשהות בכמה מדינות. שרת מביאה רשמים צבעוניים מליבריה, מרוסיה, מגרוזיה ומאיראן, שנקראים בערגה כמו ספרות מסעות.

פה ושם הוזמנה שרת להכין ריקודים, בעיקר לחגי ישראל בקיבוצים ולחגיגות סיום בבתי ספר, סוגה פופולרית ונפוצה באותם הימים. כך החלה את דרכה גם שרה לוי-תנאי, מייסדת ענבל. לימים הצטלבו דרכיהן. המפנה בחייה המקצועיים התרחש ב-1968, באקראי, בעת שפגשה ברחוב את חסיה לוי-אגרון שהכירה את ניסיונה במחול אתני והציעה לה להתקשר ללהקת ענבל, שם חיפשו מורה למחול.

שרת מעולם לא נפגשה קודם לכן עם לוי-תנאי או עם חברי ענבל, אבל היה לה ברור שההצעה ללמד בענבל קוסמת לה ביותר, משם שזו היתה הלהקה הממוסדת היחידה שעסקה במחול בעל שורשים אתניים. לוי-תנאי שוחחה עמה והתרשמה שהיא מבקשת לבנות שפה ענבלית. לוי-תנאי נהגה להביע את רצונה בפיתוח השפה הענבלית באוזני כל מי שהזדמן בדרכה. שרת קיבלה את האתגר ברצון ובהתרוממות רוח. היא לא שיערה שימיה כמי שכפופה ללוי-תנאי, שנדרשת להתמודד עם להקת רקדנים בעלי נוהגים משלהם, עוד יזמנו לה אכזבות ואי הבנות רבות בשנים הבאות.

השיעורים שהעבירה לרקדני הלהקה, שהושפעו מהמחול האפריקאי, התאפיינו להערכתה בהתרוממות רוח ובחדווה. למעשה, הרקדנים שאפו להידמות יותר לרקדנים מערביים ורצו להשתלם בטכניקת הבלט הקלאסי. לא עבר זמן רב ולוי-תנאי זימנה את אנה סוקולוב, שגם לה היו שאיפות לקנות לעצמה דריסת רגל בענבל, לראות שיעור של שרת ולהמליץ על המשך תפקידה כמורה. סוקולוב המליצה על לימודי בלט קלאסי ולשם כך נשכרו שירותיה של ליאה שוברט, רקדנית מורה לבלט שהגיעה משוודיה. המהלך התגלגל מחוץ לשליטתה של שרת והיה רק דוגמה ראשונה לאכזבות שנכונו לה בענבל.

שרת פנתה מיוזמתה לשרה לוי-תנאי והציעה לה להתחיל במחקר שממנו ייבנה מחול חדש, שאינו מתבסס רק על שפת המחול התימני. הצעתה כללה עיבוד מחול על יסודות התנועה של יהדות ארצות המגרב, מאחר שלוי-תנאי תמיד הדגישה שכל עדות ישראל מעניינות אותה. הצעתה של שרת התקבלה בעניין רב והיא החלה בתחקיר אינטנסיבי, לאחר חתימת חוזה עם ענבל. בחוזה סוכם כי לוי-תנאי תביים מופע שיתבסס על התחקיר ושרת תיצור את הריקודים שייכללו במופע. שרת ניצלה סיור ארוך של הלהקה בחו"ל, שבו לא השתתפה, כדי לקדם את מחקרה וסיכמה במחברות את כל רשמיה. לוי-תנאי קראה את התחקיר המקיף, הגיבה בהתלהבות ואף צפתה בחזרה הראשונה לקראת המופע. אבל מאחר שלתנועה היה גוון שונה מהגוון התימני שאליו הורגלה, היא ויתרה על שירותיה של שרת והחליטה ליצור את המחולות בעצמה מחדש.

שרת לא התייאשה ונשארה בסביבה, בתקווה שההבטחות למעורבות עתידית יקוימו, לשם שינוי. בתוכנית ערב המחול *אחותי כלה* קיבלה שרת קרדיט על שלושה מתוך תריסר הריקודים שהרכיבו את התוכנית. שמונה

שנים אחר כך היא השתמשה בחלק ניכר מחומרי המחקר שערכה לקראת *אחותי כלה* ליצירת עבודה חדשה – *הבא לי גורלי* (1977). בדומה ל*אחותי כלה*, גם *הבא לי גורלי* היה ריקוד שעסק בחתונה והוא כלל תשע תמונות.

בשנים הבאות, ובעיקר בין 1991 ל-1993, הצליחה שרת ליצור כמה עבודות ללהקה, אם כי יחסיה עם ענבל ידעו עליות ומורדות ואף הפסקות משמעותיות, שלא מרצונה.

חלפו שלוש שנים בטרם הוזמנה ליצור שוב לענבל, והפעם בנושא תנ"כי. שרת בחרה לעבוד על דמותו של נמרוד ב*נמרוד והכתונת*, אולי משום שהיה צייד ועל תנועות ציד ידעה מהתנסויותיה במחול אפריקאי וממסעותיה ביבשת. "לתנועת החיה יש נוכחות חזקה בריקוד האפריקאי וראיתי פה אפשרות לתת ביטוי לתנועתיות זו", כתבה שרת.

לעבודה זו, כמו לרבות מיצירות ענבל, אין תיעוד בווידיאו. אבל בצילומי סטילס רואים את עיצוביו הנהדרים של דוד שריר, מהיפים שהכין ליצירות ענבל.

אחרי נתק נוסף שנמשך שלוש שנים, שוב הוזמנה שרת להעלות יצירה עם ענבל – *אגדה בחולות*, למוסיקה של יוני רכטר ובבימויו של יוסף מילוא. שרת הגדירה את היצירה "פנטזיה כוריאוגרפית על תולדות העיר תל אביב". ההצעה הגיעה אליה בדיוק בזמן שבו זכתה בתפקיד כפול חדש בלהקה – סגנית מנהלת אמנותית ומנהלת הסדנה.

המחול האחרון שיצרה רנה שרת לענבל היה *אובות* (1984), אף הוא לאחר פסק זמן משמעותי. העבודה נוצרה בעקבות הסיפור על בעלת האוב, שאליה בא המלך שאול כדי לקבל עצה, ובהשראת דמותה כפי שהשתקפה בשירו של שאול טשרניחובסקי.

ספרה של רנה שרת מעניין ונגיש ביותר, וכאמור פותח צוהר לאופן התנהלותה של להקת ענבל. הספר מביא אותנו אל מאחורי הקלעים של הלהקה, יחד עם המחברת, באופן דיסקרטי וממוקד מטרה.

הספר גדוש פרטים בנדיבות. אין מדובר רק בפרטי כרוניקה, אלא גם בהתרשמויות ובתחושות אישיות. כל אלה יחד יוצרים תמונה רחבה מזווית מבטה של המחברת, שנסיבות חייה הביאו אותה לקצווי ארץ. בכל אחד מהמקומות היא שאבה אוצרות ידע ותרבות, שהשפיעו על מטעניה הרוחניים והזינו את הדחף שלה ליצור. הספר מותיר רושם שיש עוד שכבות הראויות למחקר ולחשיפה, ועל כך תבוא התודה.

**אורה ברפמן** עיתונאית ומבקרת מחול. החל מ-1982 היתה מבקרת המחול של העיתונים *כלב*, *הארץ* ו*דבר*. בשמונה עשרה השנים האחרונות היא מבקרת המחול של *ה'רוזלם פוסט* וכותבת בקביעות לירחון המחול *Tanz*, שיוצא לאור בברלין. יצרה וביימה את הסרט הדוקומנטרי *ברגליים יחפות* (1993), על עבודתה של שרה לוי-תנאי. יו"ר ועדת רפרטואר מחול של סל תרבות ארצי בשנים 2000-2013. מייסדת ועורכת של האתר "ריקוד דיבור".

## דפים מתוך ספר חדש

# שער ראשון: המרווח

## מאת ליאת דרור

**הוצאת ליאת דרור ניר בן גל הלהקה**

**לרכישה:** www.adama.org.il

*המרווח כאיכותה של הדרך*

התבוננו רגע סביבכם. התמקדו בדבר-מה, למשל – ספר המונח על המדף. התבוננו בספר, ואחר נסו לראות אותו דרך המרווח הקיים ביניכם לבינו, ולרגע אחד התבוננו במרווח בלבד. כביכול אין במרווח דבר, אך זוהי הדרך שאותה תצטרכו לעבור כדי להגיע אל הספר. זהו המעבר. אפשר לשנות לרגע את המרווח בין המילים. עד עתה התרגלנו לקצב קבוע שמבוסס על ניסיון לראות את המילים בלבד. אם לרגע ננסה לכתוב אחרת, ניתן את אותו חלל למילה ולאשר נמצא בין המילים, אולי הרצף המילולי יקבל מהות שונה.

לעתים קרובות אין אנו מייחסים כל חשיבות למרווח הזה. אנו יכולים לומר כי הדרך הינה חשובה ולאז דווקא התוצאה, אך ניתן לראות את המרווח כאיכותה של הדרך עצמה. ישנו קיום עצמאי לכל אשר נמצא כרגע ביני לבין הספר שאותו הייתי רוצה לקחת בידי ישנו קיום לכל אשר נמצא בין המילים. איכותו של המעבר תעיד בדרך כלל על מפגשנו עם מקום, עם הדבר או עם האחר.

ניח שכרגע אני רוצה לקרוא ספר. אני ניגש לקחת אותו. נוכל לאפשר למרווח להתקיים לבדו לזמן מסוים, ולרגע נכיל את כל הדרך בינינו לבין הספר, כך שנראה את המרווח בלבד. עוד לא ניקח את הספר בידינו, כי אם נתבונן בדרך שבינינו לבינו. זהו מעבר שאותו נצטרך לעשות, לאחר שלקחתי את הספר, אני מתחיל בקריאתו.

בחוויה המוכרת לנו מתקיימים לעיתים שני מצבים – אני מתחיל בקריאתו ודבר מה לא מאפשר לי להיוותר עם הספר. אני נזכר כי עלי לעשות דבר מה, מצלצל הטלפון, משהו פונה אלי. למרות שהתכוונתי למטרה מסוימת מתקיימת תנועה שאינה מאפשרת לי להשאר עימה. המצב השני מתקיים כאשר אנו מתחילים בקריאתו של הספר ואט אט שוקעים לתוכו, אנו כביכול מתנתקים מהעולם החיצוני ונסחפים לתוך העלילה. בשפה פשוטה נאמר, כי שכחנו את עצמנו, נעלמנו איפה שהוא בין דפיו של הספר. לא התקיים מרווח בינינו לבין הספר. בדפוס הרגיל של חיינו, לעתים אנו רואים זאת כנקודה חיובית. אלא שבהצטבר הדברים, אנו מתחילים לשכוח חלקים שלמים מהווייתנו.

המרווח מעניק לנו את הזכות לסדר ולארגן את חיינו, על המערכות והמסלולים שבתוכנו. המרווח הינו הדרך, אותה דרך אותה עלי לעבור על מנת לקחת את הספר בידי, על מנת לפגוש את עצמי, את הדבר או את האחר. תתבוננו שוב אל הספר שבמדף ותנו למרווח ביניכם לבינו את כל תשומת הלב – מה קיים שם? ראו כמה פרטים נוספים קיימים ומבין כולם אתם הופכים את האחד למטרה. המרווח הוא הנקודה שבה אני מתבונן בדרך, איש אינו מפעיל משמעת או חוק חיצוני עלי. זוהי אותה נקודה שממנה יכול כל אחד מאתנו להתחיל לברוא מערכת פנימית שמתאימה ונכונה עבורו.

נקודת המרווח היא המקום שבו אין מחויבות לדבר חיצוני בלבד. יש

ביכולתי להיות עם עצמי , עם הדרך ועם הדבר באופן מואזן, בין אם זאת הקתנה לפעולה הבאה או מנוחה וקבלת הפעולה הקודמת. זוהי הנקודה שבה אני לפני ואחרי, בין לבין, ב ״ מ ר ו ן ח ״ שבין הדברים. המרווח הוא השקט בעין הסערה. הוא אותה עין הרואה, שומרת ושותקת, המקבלת את אשר עברתי ואת אשר לקראתו אלך.

כאשר אנו מוכנים לקחת על עצמנו את ההתמודדות עם המרווח, עלינו להסכים כי בחיינו יש חוקיות וסדר, שרק אנו יכולים באמת לקחת עליהם אחריות ולהתנהל דרכם מתוך משמעת פנימית. החוק הבסיסי של המרווח אומר: עם סיום פעולה – בין אם היא פיזית, ביני לביני או ביני לבין האחר – עלי תמיד להגיע למצב של איפוס. במצב זה איני עושה דבר ואיני אומר דבר למשך זמן מסוים, אפילו אם רק לק רגע. זוהי ההתחלה הבסיסית ביותר, מה שאומר בפשטות כי לא ניתן לקצר את המעבר. עלינו לקבל את כל הפרטים המתקיימים בו.

ההסכמה להיות במרווח היא סוג של התחייבות לקראת למידה. עלינו להסכים להתמדה וללמידה מתוך משמעת פנימית. איננו יכולים להפר את החוקיות שאנו קובעים עבור עצמנו. באותו רגע קסום, שבו יש ביכולתנו לעמוד בכוחנו שלנו בחוקיות שקבענו ולהתמיד בה – מתוך אמונה, מבלי להפר אותה בגלל מחשבה, רגש או מצב פיסי, יכול להתחיל להתרחש תהליך של בריאת המציאות שלנו. המציאות אינה מתנפלת עלינו בחטף, ועלינו למצוא את דרכנו בעיוורון. המציאות אינה הר שעלינו לכבוש בייסורים בדרכנו אל הפסגה. היא אינה מאבק. אמנם, ספק תמיד יגיע. לעתים הקללה תגיע הרבה לפני הברכה, הכישלון וההחמצה יגיעו לפני השקט והקבלה. אך עדיין עלינו להמשיך בשיעור ללא ביטולו. המרווח הוא מעין אנחת רווחה. אין הוא אומר דבר על מה שקורה לנו או על מה שיקרה לנו. הוא מאפשר לנו להתחיל לשים לב. לתת ללב שלנו את כל העוצמה והחמלה שהוא זקוק להן על מנת שנוכל לחיות באהבה את חיינו.

המרווח משמעו עשיית הפסקה פסיבית: ביצעתי פעולה, פגשתי אדם, סיימתי . עתה יהיה איזשהו זמן ריק, זמן שיאפשר לי לקחת נשימה עמוקה, להישען לרגע, ולאפשר לעצמי לספוג את הדברים. כך, כשאתחיל פעולה חדשה או מפגש חדש – הם לא יתחילו באופן אוטומטי.

*העצירה מלמדת על כוחנו*

כאשר אנו מסיימים פעולה או פגישה ומאפשרים לעצמנו לשבת לרגע, אנו מאפשרים לדברים לשקוע ולהפוך לשלנו. כל עוד הדברים אינם שוקעים, נמצא את עצמנו בהתרוצצות וברדיפה. כאשר ננוח, נראה את הריצה בגופנו כמו סערה שאינה מאפשרת לנו לראות בבירור היכן אני והיכן היא וכיצד אעבור את המערבולת. במצב זה הראש מוצף במחשבות, בחזרה על פרטים שנעשו או נאמרו, בעמדות כאלה או אחרות כלפי האחר, כלפי עצמי וכלפי תוצאות הפעולה. מתקיימת אז חזרה אינסופית אל העבר, ומשם אל העתיד מה עוד עלי לעשות? מה לא הספקתי? מה עלי לעשות בדרך אחרת? מה אומר בפעם הבאה?

המרווח מאפשר לנו להתבונן במעבר בדרך פשוטה. הוא מאפשר לנו לתת למעבר את מלוא הזמן ומלוא הכובד, לתת לו איכות מלאה משל עצמו. הוא מאפשר לנו לחזור לאט לאט אל ההווה. כאשר אנו יכולים להסתכל בשקט על עין-הסערה, להתבונן בה מבלי להתערבל ולהתערבב – העין והלב מוצאים מנוחה מבלי שיטבעו בתוך המעשים, בתוך האחרים, בתוך המילים.

זה הזמן לחזור אל איכותה של הדרך, מבלי למהר למצוא פתרון, מבלי למהר לדעת. ככל שנהיה אמיצים יותר בהסכמתנו לקבל את חוסר-הוודאות, להותיר את עצמנו לרגע ללא אחיזה – כך תוכל הסערה לחלוף מעצמה, ונמצא את עצמנו צלולים ושקטים מצדה השני.

# בכורות במחול

## ינואר-יוני 2014

### בעריכת אדווה קידר

**במדבר דברים**, 10.4, מרכז סוזן דלל

להקת המחול קמע

כוריאוגרף: תמיר גינץ

רקדנים: איל גנון, לנה פרייפלד, אלדר אלגרבל, שלומי מיארה,

פיטר סטאר, לאורה ליפקו, רייצ'ל פרשיה, נטיה צ'יקוויזדה, הילה דקל,

לוקאס הרבינג-מולר, עפרי אוד

מוסיקה: אבי בללי

תאורה ותפאורה: שי יהודאי

תלבושות: אנה מירקין



*Climax* מאת יסמין גודר. רקדנים מימין לשמאל: דור פרנק, יולי קובבסיאן, אורי שפירר, אופיר יודלביץ' ושולי אנוש. צילום: גדי דגון

*Climax* by Yasmin Godder. Photo: Gadi Dagon

**Waving To Virginia/Calipers** /**גברת פול** *Miss Catch*, 11.4,

תיאטרון תמונע

כוריאוגרפיה: אייל ברומברג, ניצן לדרמן, מעיין חורש, דפנה הורנצ'ק

רקדנים: אייל ברומברג, ניצן לדרמן, מעיין חורש, דפנה הורנצ'ק, אלדה

גאלו, סבסטיאן זובר

**שלוש ארבע/ סחרחורת**, 23.4, תיאטרון תמונע

כוריאוגרפיה: סיגל ברגמן

רקדנים: אור אבישי, תמר בן כנען, יולי קובבסניאן

מוסיקה: יניב מנצר

**דיאלוג בין מדע לאמנות**, 28.5, מרכז סוזן דלל

תלאביב דאנס

להקת המחול ורטיגו

כוריאוגרפיה: נעה ורטהיים

מוסיקה: רן בגנו

רקדנים: איל ויזנר, אמי וילונסקי, מריה סלבק, יעל ציבולסקי, תומר נבות,

יובל לב, שון אולס, מיכה עמוס

חוקרים מהמחלקה לחקר המוח במכון ויצמן: פרופ' ידן דודאי,

פרופ' נועם סובל, פרופ' אלעד שניידמן

**Flatmates**, 1.1, תיאטרון תמונע

כוריאוגרפיה: איילת יקותיאל, ג'ואל בריי, שרון וייסוסר, עודד רונן,

אלון שטויאר

רקדנים: שירה בן אוריאל ומאיה בר יעקב, איילת יקותיאל, ג'ואל בריי,

שרון וייסוסר, אורין יוחנן, טל בנארי ומיתר בסון

**Suddenly**, 17.2, תיאטרון תמונע

כוריאוגרפיה: עומר עוזיאל, איילת יקותיאל ואור אבישי, טליה דה פריס,

דליה חיימסקי

רקדנים: נעה שביט, איילת יקותיאל, אור אבישי, טליה דה פריס,

דליה חיימסקי

**זהבה בת 100**, 20.2, מחסן 2 תל-אביב

כוריאוגרפיה: שלומית פונדמינסקי

רקדנים: עינת גריגוריו, שלומית פונדמינסקי, הילה זהר/עינת גנץ

מוסיקה: נועם הלפר

תאורה: עומר שיזף

תלבושות: שירה ויז

**Forbidden Fruit**, 3.3, תיאטרון תמונע

כוריאוגרפיה: ישראל אלוני

רקדנים: קריסטין בראטהגן, לי ברומר, יוזבה יסגירה, יוסף פורו

תלבושות: אלינה נילסון וליאנה בוגאנדר

תפאורה: ישראל אלוני

**לא מופע מחול**, 29.3, מחסן 2 תל-אביב

כוריאוגרפיה: אילנית תדמור

רקדנים: אילנית תדמור, לוטם גוזלן, לי אלוני, מיכל מכלוביץ ומעין חורש

מוסיקה: שי דיין

**סוכריות חמוצות**, 23.4, בית גבריאלי

כוריאוגרפיה: יורם כרמי

רקדנים: להקת המחול פרסקו

מוסיקה: קולאז'

תפאורה: מאיה פלג

**פנטזיה ספרדית**, 5.4, סוזן דלל

הפקה מיוחדת של "קרן עדי" לרגל שנת העשרים של "מי הפלמנקו"

ניהול אמנותי: שרון שגיא וכרמל נתן שלי

רקדנים יוצרים: שלי אלמוג, מיכל בראט, נועה ברנע, ענבל ברנע,

טניה וינוקור, אדווה ירמיהו, יגאלי יהודה, ענבל כהן, אילן מילר, הדס

נסטל, עדי עקיבא, אור פלדמן, הגר קורן, איב רוזנבלום, כרמל נתן שלי,

שרון שגיא, ליאור שם-טוב

מוסיקה חיה: שירה - יעל הורוביץ, גיטרה - אופיר עטר,

הקשה - מעיין דוארי

עיצוב תאורה: יעקב ברסי

מהפנים אל החוץ: במידה ואהיה חזק, אוכל להגן על עצמי, אוכל להשיג עוד ועוד למעני ואולי אף למען אחרים. גם אם כלפי חוץ יפעל השריר בכל כוחו, הרי שבמסלול הפנימי עלולות להיווצר חסימות. על השריר לפעול בגמישות ולאפשר למפרק לפעול בדרכו. כך יוכל המרווח להיות כל העת חלק בלתי נפרד מישותנו, הן מגופנו והן מרוחנו. המפרק מלמד דרך שונה לחלוטין, ומתווה מסלול שונה למעבר האנרגיה, לשימוש בכוח שבנו. הוא מלמד את הכלת הכוח. ניתן לראות זאת כהכלת הפחד. אני לומד את כוחי מכיוון החוץ אל הפנים בטרם אני שולחו שוב החוצה. זה הזמן שבו אני לומד את צומתי. זה הזמן להתבונן בפחדים העמוקים ביותר שבי, בפחד העמוק מכך שאפגע. איני עושה דבר. איני פועל על מנת להגן על עצמי, אלא רק מרכז את כוחי ומקבל אותו אלי מתוך תנועתו המעגלית של המפרק. לכאורה נראה מצב זה כבזבז זמן, כבלתי נחוץ, כטיפשות. אך בניית המסלול בתוכנו מתוך הכרת פחדינו העמוקים ביותר, הינו זמן התבונה. מתוך פחד זה תוכל העין הרואה, עין-הסערה, להבדיל בין טוב לרע, להבחין באהבה האלוהית ולאפשר לה לעטוף אותנו בחמלה ורכות. המרווח מאפשר לנו להתבונן בזרימת האנרגיה בתוכנו. אנו יכולים להתחיל להכיר את קצב הזרימה, עוצמתה, את כיווניה, כמו להכיר את הגיאוגרפיה הפנימית שלנו.

המדבר בו אני חיה מרושת בנחלים. לאורך השנה רובם יבשים. פעם פעמיים בשנה מגיעים השיטפונות, שבהם כל המדבר זורם. עוצמת המים, עוצמת היופי, עוצמת הזרימה. המדבר מתנהל עמם בדרכו השקטה והבוטחת, בעוצמות שכאלו אנו מתנפצים. אין לנו מידע של ממש על עוצמתנו האנרגטית. כאשר אנו עוברים באופן קיצוני מיושב להצפה ומהצפה ליושב או כאשר אנו חווים אחד מהם באופן מובהק ואין אנו יכולים לזרום אל האחר לעתים גופינו ולעתים נפשותינו קורסות.

המרווח מאפשר לנו להגיע אל מקור המים, אל הנביעה להכיר את האכזב שבנו ואת ההצפה, לעתים המילה הנלוות לפגישות ופרידות הינה אכזבה, הכרותנו עם נחל האכזב מלמדת אותנו לחבק את האכזבה. להתבונן בנחל הריק ולקבל את יופיו.

**ליאת דרור** רקדנית, כוריאוגרפית ומנהלת אומנותית. משנת 2000 עובדת ויוצרת בהאנגר אדמה, במצפה רמון.

ההתכוונות אל המרווח ויכולתנו להיות בו, מעידות כי אנו יכולים להרפות לרגע, לא להמשיך באופן אוטומטי ובלתי-מודע מדבר לדבר. היכולת למצוא את האני המתבונן בסערה לרגע אחד מבלי להיאטם אליה ומבלי להיסחף בתוכה, מאפשרת לנו לדעת כי אנו מסוגלים לעצור את השטף, לעשות, לפגוש, להיפרד, להגיד, ואחר כך לעצור, ברפות ובעדינות. היכולת לעצור לרגע אינה פשוטה כלל, ועם זאת - היא הדבר הפשוט ביותר לביצוע. עצירה זו מלמדת אותנו על כוחנו.

#### להכיר את הגיאוגרפיה הפנימית שלנו

המעברים שבגופנו נמצאים בתוך המפרקים. הם אלו המחברים ברפות את חלקי גופנו, ולצדם נמצאים השרירים. נראה כי היחס בין המפרק לשריר כמוהו כיחס בין החוץ אל הפנים. לעתים קרובות אנו רואים חוזק כעוצמתו של השריר: ככל שאחזק את שרירי יותר, כך אהיה חזק יותר. תפישה זו בונה אף את תפישתנו הרוחנית. כוח הינו שריר. השריר, מן הסתם יכול להוביל אל השרירותי. מצב שבו יש לכוח השריר בלעדיות על תפקודו של הגוף והוא זה שיוצר כלפי חוץ את חוסנו. המפרקים הם המעברים, המרווח. כאשר הם נחסמים מכוחו של השריר, יקשה עלינו ביותר להרפות, לשחרר. השריר יודע לתפוס, להחזיק, לפעול. דרך עבודת המפרק אנו לומדים להרפות, לרכך. המפרק הינו עגול, וכך יכולה גם תפישת המעגליות להגיע אל גופנו. בעזרת מפרקינו אנו יכולים להתהפך לאחור ולפנים, וביניהם לקבל את הניצב. אולי אין זה מקרי כי הפעולה הראשונה של תינוקות רכים הינה להתהפך מהגב אל הבטן ומהבטן אל הגב.

את אשר יודע גופנו הפיזי, תדע גם נפשנו. האיזון בין השריר למפרק, כמוהו כאיזון בין החוץ לפנים. באמצעותו יוכל גופנו הפיזי להפוך למסלול המאפשר לכל זרימת כוחותינו לעבור בו אל האדמה, ומהאדמה בחזרה אל החוץ. תנועתו של המפרק דומה לדלת, היכולה להיפתח ולהיסגר באופן סיבובי. תנועה זו מאפשרת לאנרגיה להיות מוכלת ואחר כך להשתחרר אל החוץ. כך, באופן בלתי אמצעי, דרך המפרק, אנו חווים גם את הפתוח ואת הסגור שבגופנו. כאשר אנו פועלים מהשרירים העוטפים את המפרק במקום לפעול מהמפרק עצמו, אנו מבטלים בתוכנו את התנועה הסיבובית - כביכול משטיחים אותה - ולמעשה חוסמים את מעבר האנרגיה.

השריר מייצג עבורנו כוח, מחזק בתוכנו את הכוח שאנו יכולים להפעיל

**פתקים לפינה באוש**, 7.6, מרכז סוזן דלל כוריאוגרפיה וריקוד: רנה שינפלד מוסיקה: אנריקה אייזנמן תלבושות ותפאורה: רנה שינפלד שירה וקריאה: הדסה טל תאורה: יעקב ברסי עריכת וידיאו: דניז אטרקצי, יובל כהן, רנה שינפלד עיצוב כנפיים: עפרה פרידמן

**ארץ הדום דום/אספלט**, 15.5, תיאטרון תמונע כוריאוגרפיה: נדר רוסנו ונעה צוק רקדנים: מתן דוד, נעה צוק, עדי ויינברג, נדר רוסנו, יוחאי גינטון מוסיקה: אוהד פישוף, נעם הפלר, ניר קליינמן תלבושות: יערה ארגמן, לילה בורדיסקיה, FFF תפאורה: אורלי הומל

**שיעור מולדת**, 15.5, אולם ירון ירושלמי, מרכז סוזן דלל כוריאוגרפיה וביצוע: עדי בוטרוס מוסיקה: נדב ארנון עיצוב תפאורה: נועה שוורץ תאורה: עומר שיזף

**סונטה בארבע עונות**, 16.5, מרכז סוזן דלל כוריאוגרפיה: שלומי פריז', ממי שימאזאקי, רוני ברנדשטטר רקדנים: ממי שימאזאקי, רוני ברנדשטטר, מיי ערמון מוסיקה מקורית: שמוליק שטרנפלד, אדם קלדרון

**Game On**, 17.5, היכל התרבות ראשון לציון כוריאוגרפיה: עידו תדמור ביצוע: רקדני הבלט הישראלי ואמני קבוצת מיומנה עיבודים ועריכה מוסיקלית: קבוצת מיומנה ניהול אמנותי: עידו תדמור, בעוז ברמן ואילון נופר עיצוב תלבושות: נועה עוז סתר עיצוב תאורה: רועי מילוא מוסיקה: איגור סטרווינסקי

**HITS פרק ב'**, 20.5, מרכז סוזן דלל תלאביב דאנס כוריאוגרפיה: שלומי ביטון רקדנים: עדיה ברקוביץ', יעקב פילצר, ירדן אלקיים, נופר פוני, עדי פז מוסיקה מקורית: שלומי ביטון תלבושות: פרידה שהם תאורה: שחר ורכזון

**Climax**, 22.5, מוזיאון פתח תקוה כוריאוגרפיה: יסמין גודר שותף אמנותי, דרמטורג: איציק ג'ולי רקדנים יוצרים: שולי אנוש, דליה חיימסקי, אדו טורול-מונטלס, אופיר יודלביץ', דור פרנק, יולי קובבסניאן, אורי שפיר מוסיקה: ערן זקס עיצוב תלבושות: אדם קלדרון

**מזובז ועכביש**, 31.5, בית מזי"א לתיאטרון ירושלים פסטיבל ישראל מנהל אמנותי, במאי, שחקן ואמן קול: ברוך ברנר רקדניות: אלכסנדרה שמורק, ג'ין פלוטקין שותפה אמנותית ורקדנית: רנה ורטהיים

מוסיקה מקורית: מאיר יניגר אמנית קול: מירב בן דוד שחקן: שיר שנער

**FOREVER/מעבר**, 1.6, מוזיאון ישראל ירושלים פסטיבל ישראל כוריאוגרפיה: עידית הרמן רקדנים: עודד צדוק, קזויו שיוגורי, מיכל הרמן, רן בן דרוך, אורין יוחנן, עדי פז, עמית בר-עם, אייר בלומברג, דניאל פייקס, רפאל קפוסטיאן, רותם נחמני, מיכל קציר, אנאל בלומנטל, צבי פטרקובסקי, דרור ליברמן. מוסיקה: דמיטרי טולפנוב תלבושות: זהר פורמן

**נטשה**, 6.5, תיאטרון תמונע כוריאוגרפיה: רועי אסף, דגנית שמי, סהר עזימי רקדנים: נטע ארז, אבשלום לטוכה, אנדרה מיכאסקו, דין מלכה, נטשה סולוסינה, נטע פרץ, דרור שובל, טליה שלום, סיגל קראוס

**The Gate of Winds**, 6.6, תיאטרון ירושלים פסטיבל ישראל כוריאוגרפיה: מרגרט ג'נקינס, אמיר קולבן רקדנים שותפים ליצירה: ברנדן ברתל, מרגרט קרומוול, קלי דל רוזריו, צ'יצ'ין סו, ריסה לארסן, ראיון ט. סמית, מייגן רייט, עירית עמיחי, ענבר שליו, ניצן ברדיצ'ב, אביב שם טוב, ארין אליזבת שנד, הראל גרז'וטיס, רון מטלון, דניאל מייסר מוסיקה: פול דרשר תאורה ועיצוב במה: אלכסנדר ו' ניקולס שותף אמנותי: מייקל פאלמר תלבושות: מרי דומניקו

**אמש**, 9.6, תיאטרון נחמני, תל-אביב כוריאוגרפיה: תמר בורר רקדנים: רוני הלר, תמר לם, איילה פרנקל, אנה סבה, תמר בורר מוסיקה: פסקול מאת תמר בורר תפאורה: תמר בורר, כפיר שבת, משה רואס, נובויה ימנוצ'י תלבושות: ששון קדם

**קומאסי בלו**, 11.6, מחסן 2, נמל יפו כוריאוגרפיה: מיכל ברט רקדניות: מיכל ברט, אלינור אלפרט, מיכל בן צבי, ניבה חיים, שלי להב, נועה פטיש, איה קנת גליק מוסיקה: יאיר פרבר וידיאו ארט: עמית דוד מוסיקאים: יאיר פרבר – גיטרה, יהודה שוקי שוויקי – שירה, חגי לשם – פרקשן, אייל יהב – צ'לו תאורה: אורי רובינשטיין תלבושות: מיכל ברט

**NonPlace**, 14.6, בית האמנים תל אביב כוריאוגרפיה וביצוע: אבי קייזר, סרג'יו אנטונינו מוסיקה: ג'יימס בלק, האזארד, יאניק שפר תלבושות: הלן ביאנקי תאורה: רן בירן, וולפרם לקשוז עיצוב במה: ברכה קונדה עיצוב מדיה: וולפרם לקשוז

**דורותי**, 6.71, אודיטוריום אניס, תל אביב כוריאוגרפיה: יורם כרמי מוסיקה: קולאז' תפאורה ותלבושות: שירה וייס

**שיר קינה שלוח רסן**, 24.6, בית מזי"א לתיאטרון, ירושלים פסטיבל מחול חדש, הזירה הבין-תחומית כוריאוגרף: יוני סוטחי רקדנים: דין מלכה, דנה ספיר, מיתר בסון, יוני סוטחי מוסיקה: שמוליק שטרנפלד תלבושות: נמרוד פלד תאורה: דני פישוף

**עבודה מהבית**, 24.6, בית מזי"א לתיאטרון, ירושלים פסטיבל מחול חדש, הזירה הבין-תחומית כוריאוגרפיה: אסנת קלנר רקדניות: שני תמרי, מורן יצחקי אברג'ל מוסיקה: קרל אורף מנהל אמנותי: סהר עזימי

**עונה לא!**, 24.6, בית מזי"א לתיאטרון, ירושלים במסגרת פסטיבל מחול חדש, הזירה הבין-תחומית כוריאוגרפיה וביצוע: ענת יפה מוסיקה מקורית: שמוליק שטרנפלד תלבושת: אנה מירקין עיצוב ובניית אביזרים: עידן שטרן, ענת יפה מנהל אמנותי: סהר עזימי

**תא אימונים**, 24.6, בית מזי"א לתיאטרון, ירושלים במסגרת פסטיבל מחול חדש, הזירה הבין-תחומית כוריאוגרפיה: אודליה קופרברג רקדנים: ניצן משה, יעקוב פילצר מוסיקה: דידי ארז מנהל אמנותי: סהר עזימי

**ללא קשר דם לעולם**, 24.6, בית מזי"א לתיאטרון, ירושלים פסטיבל מחול חדש, הזירה הבין-תחומית כוריאוגרפיה: אורין יוחנן רקדניות: נועה רוזנטל, אורין יוחנן מוסיקה מקורית: גל הוכברג מנהל אמנותי: סהר עזימי

**משחקים פיראטים**, 24.6, מרכז סוזן דלל להקת המחול קמע כוריאוגרפיה: אור אבוהב רקדנים: לנה פרייפלד, אלדר אלגרבלי, שלומי מיארה, פיטר סטאר, לאורה ליפקו, רייצ'ל פרשייה, נטיה צ'יקווידזה, הילה דקל, לוקאס הרבינג-מולר, עופרי אוד שחקנים: עופר פרימן, ראובן קובריגו בימוי: יאיר שרמן מחזה: נעם גיל מוסיקה: קולאז' אור אבוהב ורע (אולפני ג'אנגל סאונד) תלבושות: לימור הרשקו תפאורה: אדם קלר תאורה: שי יהודאי

**בינינו**, 26.6, בית מזי"א לתיאטרון, ירושלים פסטיבל מחול חדש, הזירה הבין-תחומית כוריאוגרפיה: גיל קרר רקדנים: גיל קרר, איילה פרנקל עיצוב פסקול: אורי אבני מנהל אמנותי: סהר עזימי

**קונץ**, 26.6, בית מזי"א לתיאטרון, ירושלים פסטיבל מחול חדש, הזירה הבין-תחומית כוריאוגרפיה וביצוע: גיא שומרוני, יניב אברהם מנהל אמנותי: סהר עזימי

**FLOCK**, 26.6, במסגרת אירועי לילה לבן אנסמבל בת-שבע / ערב רקדנים יוצרים

כוריאוגרפיה: תמיר אטינג רקדנים: מתן כהן, מתן דויד, אילת נדב, רני לבצלטר

כוריאוגרפיה: יובל גרגיר רקדנים: יובל גרגיר, דור פרק ועוז שושן

כוריאוגרפיה: איילת נדב רקדנים: מאריקו קקיזאקי, מריו ברמודז גיל ואילת נדב

כוריאוגרפיה: נמרוד פולס רקדנים: מדיסון הוק ונמרוד פולס

כוריאוגרפיה: שיין סקופאץ' רקדנים: אילת נדב, שיין סקופאץ'

כוריאוגרפיה וביצוע: מריו ברמודז גיל

כוריאוגרפיה: קלווין וו רקדנים: שיין סקופאץ', שני ליכט, יעל בן-עזר, איתי אקסלרוד, עוז שושן

כוריאוגרפיה: דורון פרק רקדנים: שירי פרלמוטר ודורון פרק

כוריאוגרפיה: מאריקו קקיזאקי רקדנים: מאריקו קאקיזאקי, מריו ברמודז גיל

כוריאוגרפיה: מדיסון הוק רקדנים: מדיסון הוק ומתן כהן

כוריאוגרפיה: מדיסון הוק רקדנים: מדיסון הוק ומתן כהן



מחול עכשיו | גיליון מס' 26 | אוגוסט 2014 | 51

# הקמת ארכיון להקת המחול בת-שבע

איריס לנה

לקראת ציון שנת היובל של להקת מחול בת-שבע, הוחלט ב-2012 להקים ארכיון של הלהקה. ההחלטה על הקמת הארכיון מעידה כי הלהקה רואה בעצמה גוף בעל משקל סגולי תרבותי מתמשך ומצטבר. ההחלטה מהווה מפנה ביחס לתיעוד בתחום אמנותי הבמה וזו הצהרה שמגדירה את הלהקה כאחרית לתעד את עצמה.

גל של זיכרונות פרטיים שצפים ומתחברים והופכים למסה עם נוכחות, לזיכרון קולקטיבי, לסיפור שלא סופר ושראו לספרו. זהו סיפור על ריקוד, על הלהקה כארגון, על תקופה, על גוף, על היות רקדן או רקדנית, על תפישה אמנותית של כוריאוגרפים, על תפישה כלכלית של מנהלים, על יחסי אנוש ועל יחסי מקצוע.

ארכיון מתבונן בתרבות ובמורשת וממלא פונקציה של הנצחה, הרכבה ושימור זיכרון. הוא גם אמצעי ליצירת זהות ציבורית. תפקידו המסורתי הוא כינון תשתית של ידע פורמלי והפיכת ידע שנוצר על בסיס התנסות סובייקטיבית לידע שמאפשר מסירה שלו. פעולות אלו מאפשרות ללהקה ולאנשים שהיו חלק ממנה תוקף ציבורי נרחב. ארכיון הוא פרויקט שעוסק בעבר, בעתיד ובחוט שאנחנו טווים ביניהם. כלומר - הקמת ארכיון היא פעולה שמשנה את מצב הצבירה של ידע המצוי ברשות אדם יחיד, סובייקט, ואת מצב הצבירה של אירוע רגעי כמו ריקוד והופכת אותו לחומרי וממשי, בעל זהות ציבורית ונוכחות שתתקיים ברצף של עבר-הווה-עתיד.

אוסף התצלומים שלפנינו מציג את טווח האיסוף הרחב, שהוא כשלעצמו עיקרון של מדיניות הארכיון וביטוי תפישה המרכזית של פרקטיקת האיסוף: לא רק מי שמקובל לחשוב עליו כעל חלק מהלהקה - קרי, כוריאוגרפים ורקדנים - נכלל בו, אלא גם אלו שנתפשים באופן מסורתי כאנשי המעטפת - אנשי במה, צוות טכני, תופרות, אנשי מינהלה, בוני תפאורות, מנהלי שיווק ואחרים. היקפי התיעוד נוגעים לכל פעילות הלהקה, ולא רק להופעות: אירועי התרמה, פרטוקולים של ישיבות מועצה, פעילות ועד הרקדנים, תוכניות סירים, מעברי סטודיו, נסיעות וחזרות. הצגת התמונה הרחבה של פעילות הלהקה היא ביטוי לתפישה העכשווית של מחול, הרואה בעצמו שדה ידע ופרנט מרכזי במחקר ובחשיבה ביקורתית בתחומים רבים, כמו סוציולוגיה ומחקר תרבות, ולא רק אובייקט אסתטי.

הצגת האוסף הארכיוני לוקחת את האיכויות הפרפורמטיביות של ריקוד שנועד לבמה, ונותנת להן פרשנות דרך פלטפורמה חדשה. הפלטפורמה הזאת מחוללת טרנספורמציה בהיסטוריה של המחול וכותבת אותה מחדש.

צוות פרויקט ארכיון בת-שבע: איריס לנה, הגר ציגלר וטליה דה פריס. הארכיון הוקם בתמיכת מפעל הפיס, קרן ברכה ועיריית תל אביב-יפו ובשותפות עם הארכיון הישראלי למחול בבית אריאלה.

בוגרת האקדמיה למוסיקה ומחול בירושלים ותואר שני מטעם הפקולטה לאמנויות באוניברסיטת תל אביב. כוריאוגרפית ומעצבת תנועה בתיאטרון. מרצה לתולדות המחול ומקצועות עיוניים באקדמיה למוסיקה ולמחול בירושלים ובסמינר הקיבוצים. שותפה עם רינה גלוק בפרויקט תיעוד אנשי מחול מראשית המחול בארץ, חברת מדרו מחול במינהל תרבות 2009-2010, חברה בוועדה המדעית לתרגום ספרי מחול, מנהלת אמנותית שותפה בפרויקט מחול חדש 2012, בזירה הבין תחומית בירושלים, חברה במועצת הפיס לתרבות ואמנות מ-2011. מ-2012 מנהלת פרויקט הקמת ארכיון להקת מחול בת-שבע.



הכרזה הראשונה של הלהקה, עיצוב דן רייזינגר, 1964  
The first poster designed by Dan Reisinger, 1964

כרזה, עיצוב דוד טרטקובר, 1980  
Poster designed by David Tartakover, 1980



ג'ין היל סאגן, חזרות, צילום: יורם רוברין  
Gene Hill Sagan, rehearsal. Photo: Yoram Rubin



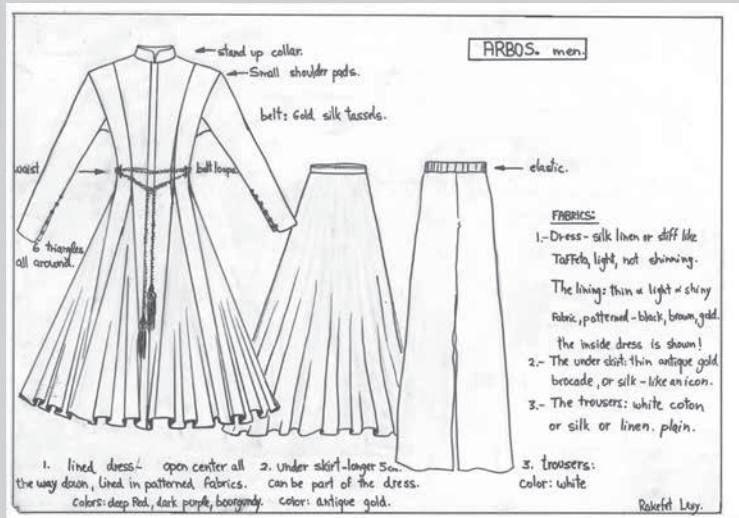
פרטיטורה של מוסיקה מקורית מאת המלחין צבי אבני, עין דור, כוריאוגרפיה משה אפרתי, 1970  
Partitura of the original Music by composer Zvi Avni to Ein Dor, Choreographed by Moshé Efrati, 1970



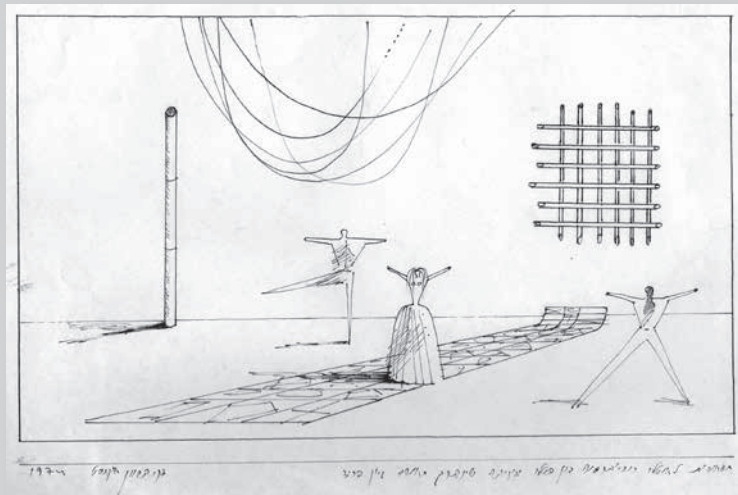
איור של 'זאב', יעקב פרקש, מתוך *בת יפתח* כוריאוגרפיה רנה שינפלד, 1965, אוסף המוזיאון הישראלי לקריקטורה ולקומיקס, חולון. באדיבות בנות 'זאב': נעמי פרקש / פינק ודורית פרקש / שוקי.  
Illustration by Ze'ev, Yaakov Farkash, *Jephta's Daughter* Choreography by Rina Schenfeld, 1965. Courtesy of The Israeli Cartoon Museum, Holon, and the artist's daughters



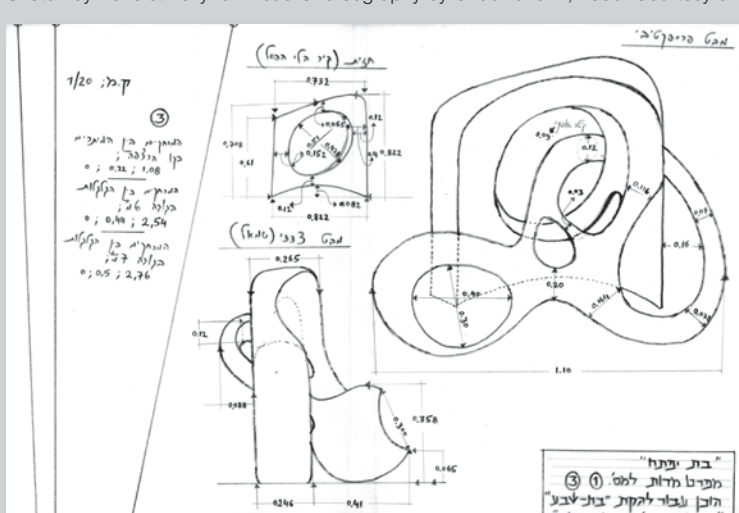
מרתה גרהאם בקריקטורה של 'זאב', יעקב פרקש, אוסף המוזיאון הישראלי לקריקטורה ולקומיקס, חולון. באדיבות בנות 'זאב': נעמי פרקש / פינק ודורית פרקש / שוקי.  
Martha Graham, Illustration: Ze'ev, Yaakov Farkash, Courtesy of The Israeli Cartoon Museum, Holon, and the artist's daughters



סקיצה של רפכת לוי, *ארבוס*, כוריאוגרפיה אוהד נהרין, 1993. באדיבות המעצבת  
Sketch by Rakefet Levy for *Arbus* Choreography by Ohad Naharin, 1993. Courtesy of



סקיצה של דוד שריר, *נסיק האפלה*, כוריאוגרפיה ג'ון באטלר, 1974. באדיבות האמן  
Sketch by David Sharir for *Puppets of Death* Choreography by John Butler, 1974. Courtesy of the artist



סקיצה של דוד שריר, *בת יפתח*, כוריאוגרפיה רנה שינפלד, 1965. באדיבות האמן  
Sketch by David Sharir for *Jephta's Daughter* Choreography by Rina Schenfeld, 1965.



סויר ראשון לח'יל, קפריסין, 1966. צילום: עקיבא מלמד, הסאונדמן הראשון של הלהקה  
Cyprus tour, 1966. Photo: Akiva Melamed, the first soundman

## רקדניות „בת-שבע” הקסימו את הקפריסאים

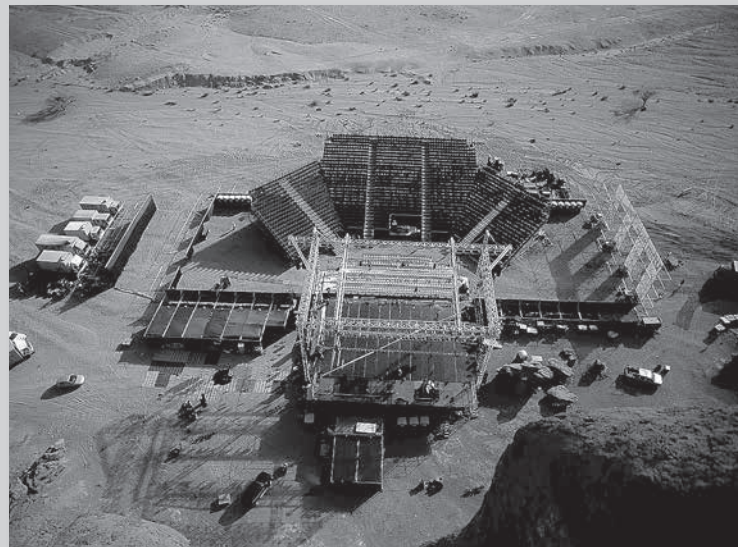
— סלגרפיה, מאת פ. סקרוס, כתבנו בניקוסיה —

**בבלות-רגליהן, בגמישות-גופןן ובעדינות תנועי תן השוטפת, הקסימו אמש הרקדניות הצעירות של להקת המחול „בת שבע” קהל נלהב, שבא לחזות בחופעת הבכורה שלהן בניקוסיה, בתכנית שמללה ארבע יצירות מחזל מודרניות.**

בקהל, שלא חסך בתשואוֹתיו, נראו יוֹרֵר בית-הנבחרים הקפריסאי והגב' קלארידס, מיניסטר הקומונוולת הבריטי, ארתור בוטומלי, חברי ממשלה, כל הסגל הדיפלומטי בי־קפריסין, ונציגו של המזכיר הכללי של אוֹ"ם, קארלוס בר־נרדס, עם רעייתו.

העקונות הקפריסאית משבר־חת הבוקר את ההופעה ו,דיילי סייפרוס”, בשפה האנגלית.

ידיעות אחרונות 3.6.1966  
Yediot Aharonot 3.6.1966



הקמת הבמה ל*אנפאזה* במדבר, פארק תמנע, 2002. צילום: אלבטרוס  
Stage *Anaphaza* in the dessert, Timna park, 2002. Photo: Albatross



תמונה קבוצתית, 1974. צלם לא ידוע. מלמעלה למטה ומימין לשמאל: פנחס פוסטל, נורית שטרן, מרגלית רובין, דוד דביר, יאיר לי גולדשטיין, סוזן טטון, יאיר ורדי, אוהד נהרין, תמר צפריר, לורי פרידמן, דליה דביר, רנה שינפלד, רות קליינפלד, דוד עז, גרטרוד קראוס, רחמים רון, זונלד מקייל, ג'רום רובינס, דבי סמוליאן, שמעון כהן, ורדה דניאלי, מירלה שרון

1974. Photographer unknown. From top to bottom and right to left: Pinhas Postel, Nurit Stern, Margalit Rubin, David Dvir, Yair Lee Goldstein, Susan Stone, Yair Vardi, Ohad Naharin, Tamar Tzafir, Laurie Freedman, Dalia Dvir, Rina Schenfeld, Ruth Kleinfeld, David Oz, Gertrud Kraus, Rahamim Ron, Donald Mckyle, Jerome Robbins, Debi Smulian, Shimon Cohen, Varda Danieli, Mirali Sharon



בדרך לקפריסין, 1966. צילום: פוטו ואטיליוטי. מלמעלה למעלה: בת-שבע דה רוטשילד, שמעון בראון, רינה גלוק, רות האריס, נורית שטרן, משה אפרתי, אוהד בן דוד, רנה שינפלד, אהובה ענברי, לינדה הודס, רוית לרמן, דני בינסטד, רחמים רון, גליה נתן  
On the way to Cyprus, 1966. Photo: photo Vattlioti. Bottom to top: Batsheva de Rothschild, Shimon Braun, Rena Gluck, Ruth Harris, Nurit Stern, Moshe Efrati, Ehud Ben David, Rina Schenfeld, Ahuva Anbari, Linda Hodes, Ruth Lerman, Danny Binstead, Rahamim Ron, Galia Gat



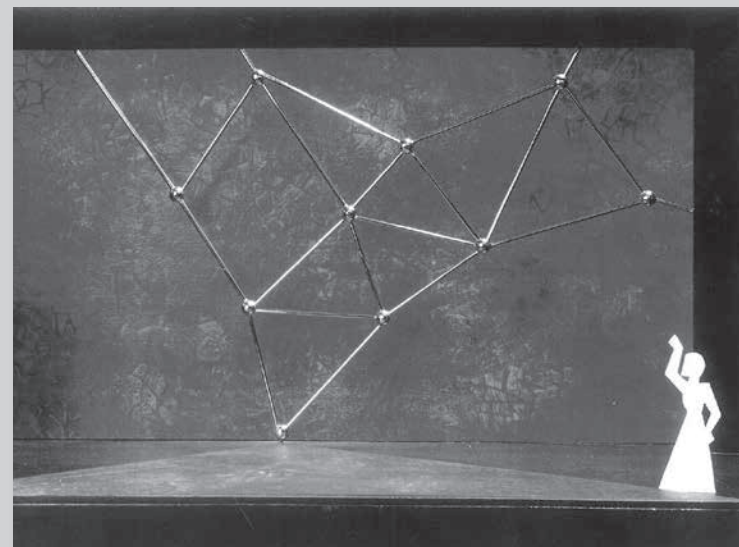
Ruanda, 2009. Photo: Gadi Dagon

ראונדה, 2009. צילום: גדי דגון

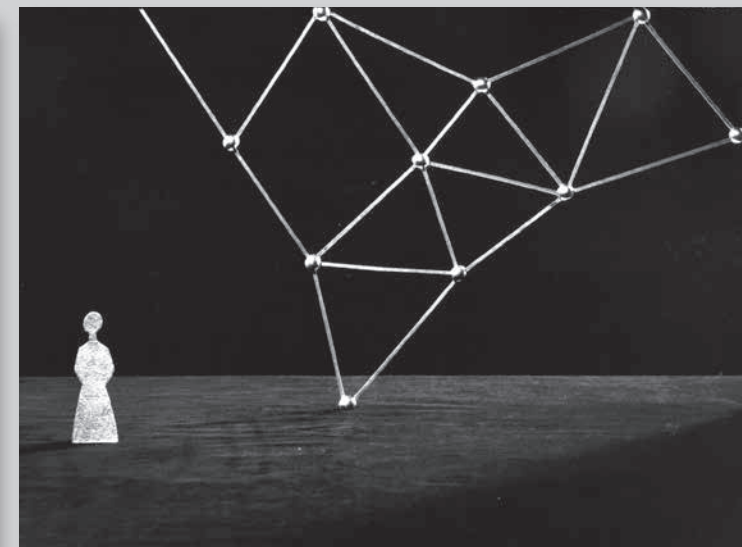


תנועות, חזרה, כוריאוגרפיה ג'רום רובינס, 1969 רינה גלוק, נורית שטרן, לינה הודס, לין ג'ונס. צלם לא ידוע

Moves, rehearsal, Choreography by Jerome Robbins 1969. Rena Gluck, Nurit Stern, Linda Hodas, John Johns. Photographer unknown



Set designed by David Sharir for Monodrama Choreography by Mirali Sharon, 1975. Photo: Mula Eshet



נקטת תפאורה בעיצוב דוד שריר, מונודרמה, כוריאוגרפיה מירליה שרון, 1975. צילום: מולה עשת



חזרה בסטודיו בשדרות ההשכלה 9. צלם לא ידוע  
Rehearsal in the studio at Sderot Ha'haskala st. Tel-Aviv. Photographer unknown



חזרה, חווה לימון, יעקב שריר, משה רומנו, צלילה גולדשטיין. צלם לא ידוע  
Rehearsal, Jose Limon, Yacov Sharir, Moshe Romano, Tselila Goldstein. Photographer



אנשי במה וצוות טכני של בת-שבע: חזי שלמה, מוטי קצב, מריו טול קציר, רוני כהן. צלם לא ידוע  
Stage and technical crew members Hezy Shlomo, Motti Katzav, Mario Tol Katzir, Rony Cohen, Photographer unknown



גליה גת, סאראגסו, כוריאוגרפיה ג'ן טטלי, 1965. צילום: דני בינסטד  
Galia Gat in Sargasso, choreography by Glen Tetley, 1965. Photo: Danny Binstead



יאיר ורדי, דוד דביר, חיים און, אנשים שדים, כוריאוגרפיה יאיר ורדי, 1981. צילום: יורם רובין  
Yair Vardi, David Dvir & Haim Ohn in Devil People choreography by Yair Vardi, 1981. Photo: Yoram Rubin

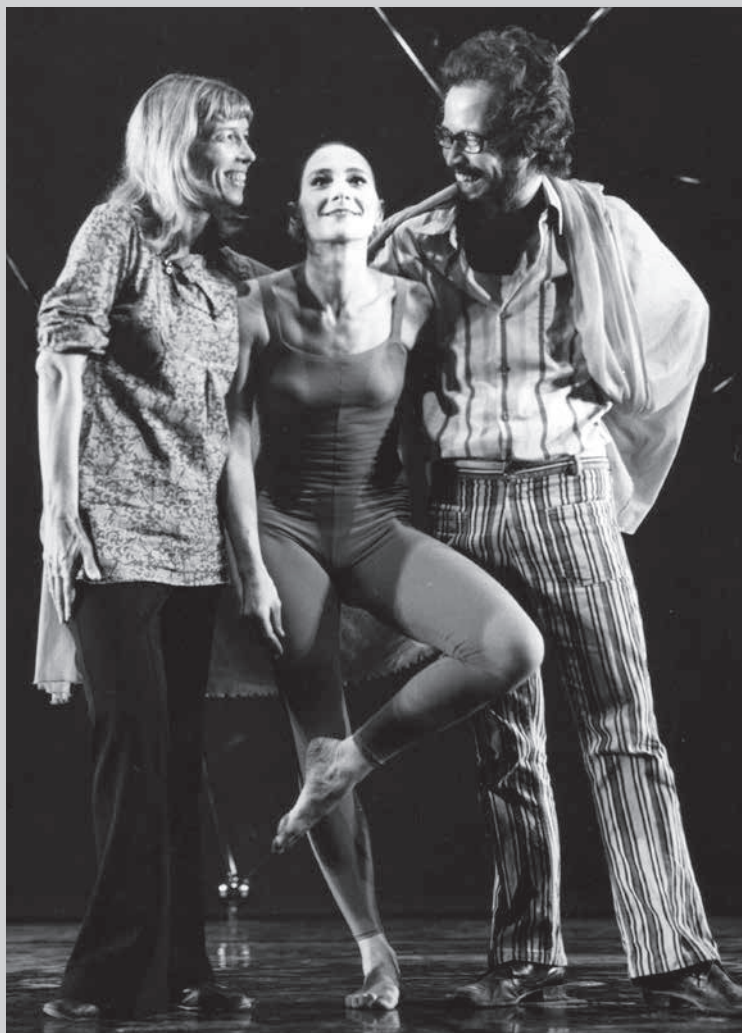


פרס 'כוכב הזהב', פריז 1971. יעקב שריר, אהוד בן דוד, רנה שינפלד. צלם לא ידוע  
Golden Star prize, Paris 1971. Yacov Sharir, Ehud Ben David, Rina Schenfeld. Photographer unknown



Pina Bausch, Shlomo Lahat and Batsheva dancers. Photographer unknown

פינה באוש, שלמה להט ורקדני בת-שבע. צלם לא ידוע

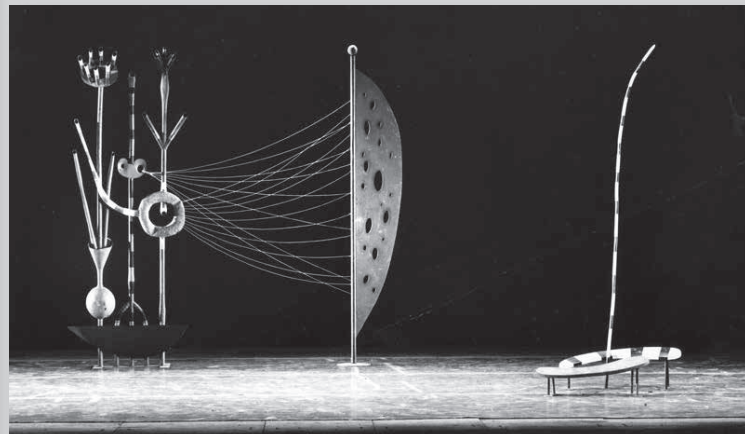


דוד שריר, רנה שינפלד ומירלה שרון על רקע התפאורה של טלטלה, כוריאוגרפיה מירלה שרון, 1974. צילום: מולה עשת  
David Sharir, Rina Schenfeld, and Mirali Shron in front of the set for *Taltela*, choreography by Mirali Sharon, 1974. Photo: Mula Eshet



פרמיירה בתיאטרון 'הבימה', 16 בדצמבר, 1964. אשרה אלקיים רונן, לאה לוי, גליה גת, רינה גלוק, אהוד בן דוד, רות האריס, גארי ברתיני, בת-שבע דה רוטשילד, משה אפרתי, רנה שינפלד, רחמים רון. צילום: דוד אולמר

Premiere at the Habima theater, December 16, 1964. Oshra Elkayam Ronen, Lea Levin, Galia Gat, Rena Gluck, Ehud Ben David, Ruth Harris, Gary Bertini, Batsheva de Rothschild, Moshe Efrati, Rina Schenfeld, Rahamim Ron. Photo: David Ulmar

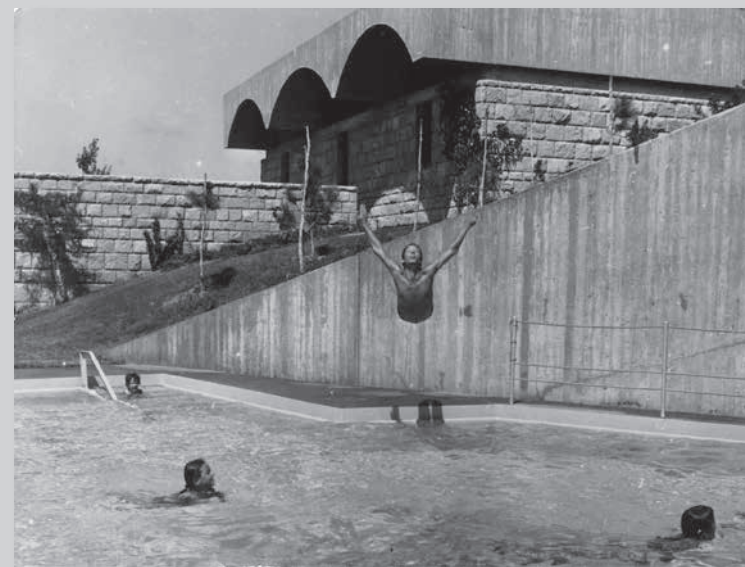


תפאורה של דני קרון, אוהל המראות, כוריאוגרפיה רוברט כהן, 1965. צילום: מולה עשת  
Set by Dani Karavan for *Tent of Visions*, choreography by Robert Cohen, 1965. Photo: Mula Eshet



פועלי במה ורקדנים בסיור בצפון הארץ. צילום: דני בינסטד. מימין: משה אפרתי, רחמים רון (על העמוד), משה רומנו, פרנסואה שפירא, משמאל: משה פריד

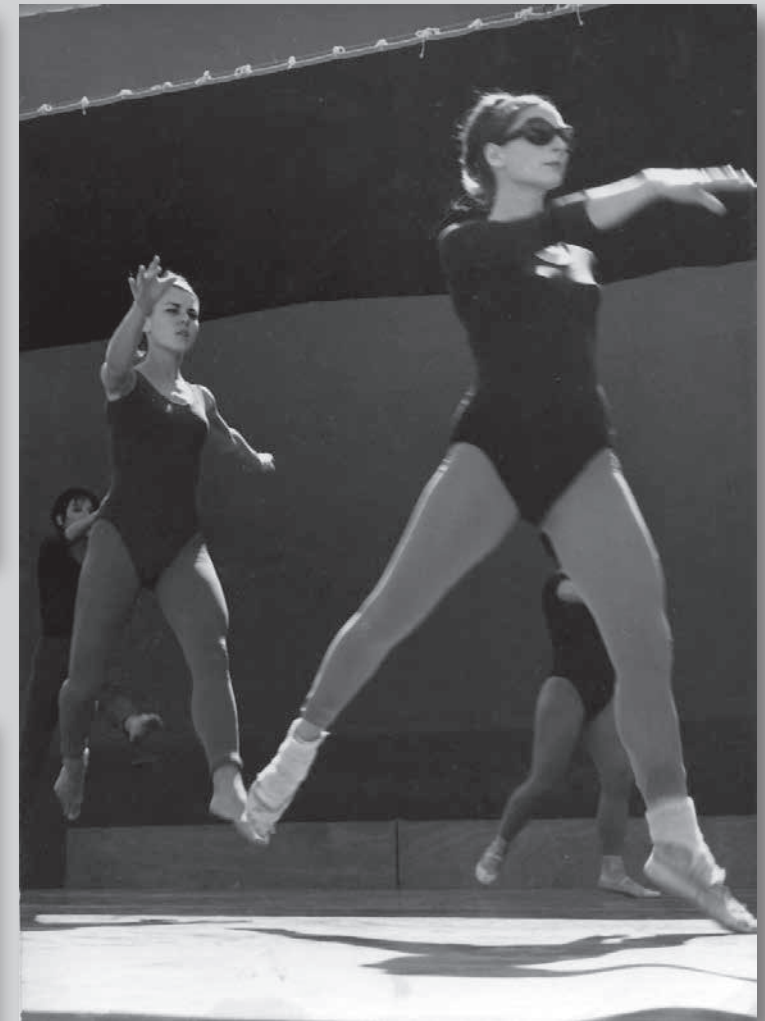
Stage crew members and dancers on a tour in the north of Israel. Photo: Danny Binstead. Right: Moshe Efrati, Rahamim Ron (on the pole), Moshe Romano, Francois Schapira, Left: Moshe Fried



דני בינסטד קופץ לבריכה בביתה של בת-שבע דה רוטשילד, רחוב שמיר 24 תל-אביב  
Danny Binstead jumping into the pool at Batsheva de Rothschild house



פרנסואה שפירא, בת-שבע דה רוטשילד, מרתה גרהאם בביתה של בת-שבע דה רוטשילד. צילום: אריק דיכנה  
Francois Schapira, Batsheva de Rothschild, Martha Graham in the house of Batsheva de Rothschild. Photo: Arik Dichne



רנה שינפלד, רותי לרמן. צילום: דני בינסטד  
Rina Schenfeld, Ruth Lerman. Photo: Danny Binstead



שיעור בסטודיו בשדרות ההשכלה 9 תל אביב. צילום: דני בינסטד  
Lesson in the studio at Sderot Ha'haskala st. Tel-Aviv. Photo: Danny Binstead



# Batsheva Dance Company Archive Project

Iris Lana

Translation: Tali Peled-Sayar

Ahead of the 50th anniversary of the Batsheva Dance Company, it was decided in 2012 to establish the Company's archive. The decision reflects the Company's perception of itself as having a continued and accumulative cultural impact, and is a turning point in the documentation of the performing arts in Israel - it is a statement that defines the Company as responsible for its own documentation.

The archive deals with culture and heritage; it serves to commemorate, create and preserve the collective memory and is also a way to create a public identity. Its traditional role is to establish an infrastructure of formal knowledge and to translate subjective experiences into transferable matter. These actions give the Company and the people who are or were part of it a wide-spread public validity. The archive deals with the past, the future and the fine string we weave between them. The establishment of the archive is an action that changes the state of private, subjective knowledge and of a temporary event, like a dance, into a material and substantial state, with a public identity and presence that will exist in a past-present-future continuum.

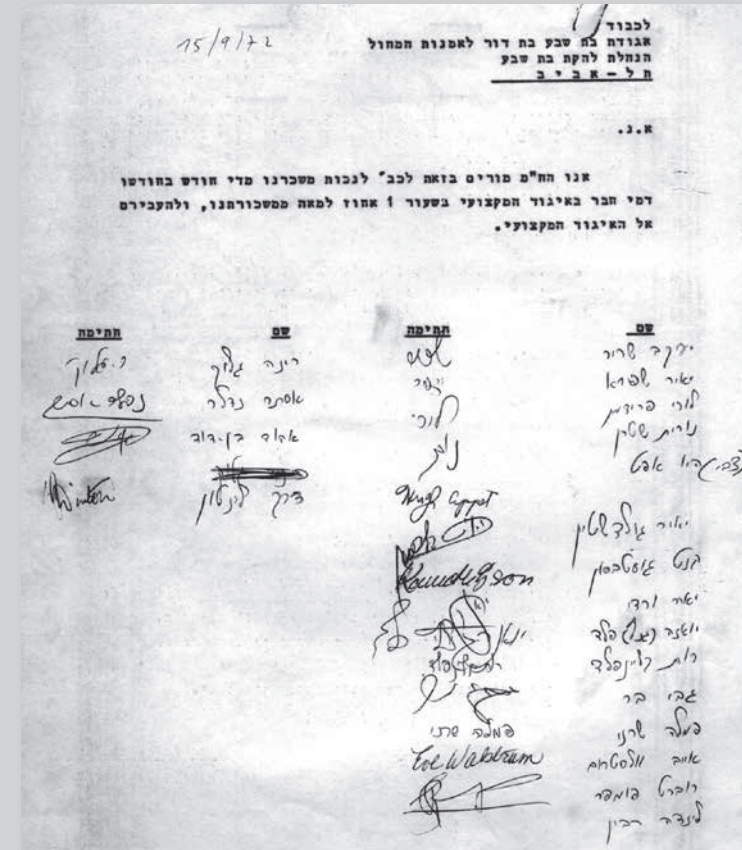
The first stage of the project focused on research and mapping of the existing archive material; in the Israeli Dance Archive material has been collected since 1984, and research has discovered that many more various materials have been collected by the Company's people and institutions that have been involved with it over the years. Then, a process of active collection has started, unlike most archives relying on voluntary deposits, and that has created a fascinating collection of films, posters, programmes, photos from performances, rehearsals and events, administrative and personal documents, partitions, sketches of sets and costumes, lighting plans, illustrations and touching surprises of other memory objects. All these rich footsteps which materialised in the Company's 50 years of existence will be centered in the Israeli Dance Archive in Beit Ariella to be catalogued, physically preserved and made accessible to the public. The wide financial support of the project by Mifal Hapais, the Bracha Foundation and the Tel-Aviv municipality has enabled the scanning and digitization of the archive's materials into a designated website.

As a basis of organizing the archive we created a database of everyone who was part of the Company and a list of the

repertoire of works that were performed. Organizing the information and documenting it are basic archival tasks, but they carry with them an additional meaning: the entire body of actions involved in creating the archive has stirred, and still stir, a wave of private memories, resurfacing and combining into a meaningful mass, a collective memory, an untold story which deserves to be told. A story of a dance, of the Company as an organization, of different times, of the body, of the existence of a dancer, of artistic beliefs of choreographers, of financial beliefs of managers, of human and professional relations.

The range of items in front of us represents the extent of our collection activities, which in itself is a principal of the Archive's policy and a central theme in our research practice: not only those who are traditionally considered as part of the Company, i.e. choreographers and dancers, are included, but also those who are perceived as the supporting layer - stage crew, technical crew, seamstresses, administrators, set designers, marketing managers and others. Similarly, the extent of the documentation includes all of the Company's activities, rather than just its performances: fundraising events, protocols of the Council's meetings, activities of the dancers' union, tour programmes, moving studios, travels and rehearsals. Showcasing a more complete image of the Company's activity represents a contemporary perception of dance as a field of knowledge and a central reference for research and critical thinking in many areas such as sociology and culture research, and not only an aesthetic object. The exhibition of the archive's collection interprets the preformative qualities of dance for the stage through a new platform, making a transformation and rewriting the history of dance.

Iris Lana B.Mus - Jerusalem Academy for Music and Dance. M.A. - Interdisciplinary Arts Program, Tel-Aviv University, Choreographer and movement designer for theatre. Jerusalem Academy for Music and Dance and Seminar Hakibbutzim: Lecturer of Dance Theory. Co-founder with Rina Gluck of the Oral History Project. A member of the scientific committee of translating dance books. A member of the "Pais" Culture and Art Committee. Co- Artistic Director of Machol Chadash (New Dance) project, 2012, in Hazira, Performance Art Arena, Jerusalem. Since 2012 - Director of Batsheva Dance Company Archive Project.



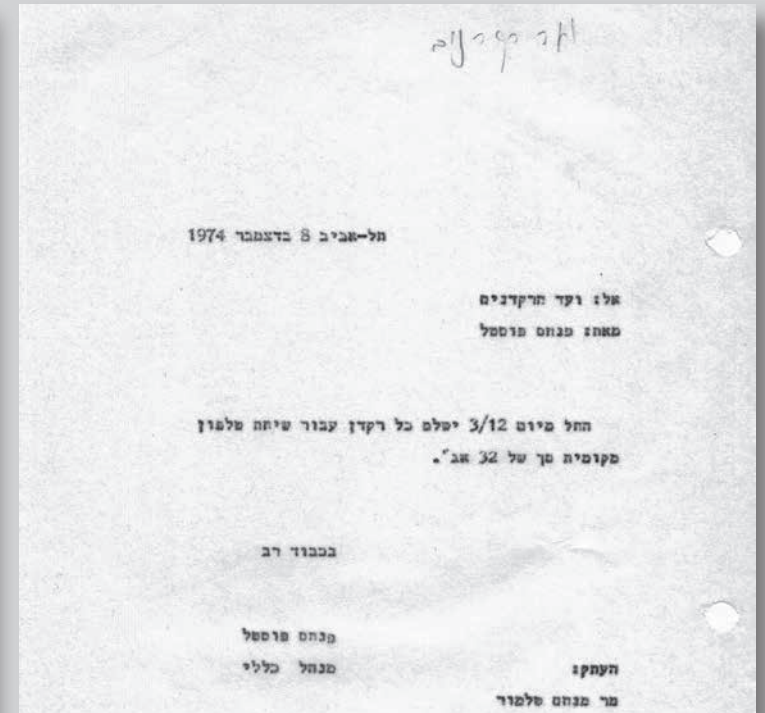
תוך מסמכי ועד הרקדנים של להקת בת-שבע, 1972  
Documents from the Batsheva dancers committee, 1972



צילום: יורם רובין  
Itzik Asulin, Harry Talbart, Talia Paaz, Mario Tol Katzir, Motti Katzav, Gadi Glick. Photo: Yoram Rubin



חזרה עם מרתה גרהאם. גליה נת, הדסה בדות, אהובה ענברי, יהודית ואל, רותי לרמן, אשרה אליקיים ורון, מרתה גרהאם, רינה גלוק, רנה שינפלד. צילום: אריק דיכנה  
Rehearsal with Mratha Graham. Galia Gat, Hadassah Baduch, Ahuva Anbari, Judith Wahl, Ruth Lerman, Oshra Elkayam Ronen, Martha Graham, Rena Gluck, Rina Schenfeld. Photo: Arik Dichne



תוך מסמכי ועד הרקדנים של להקת בת-שבע, 1974  
Documents from the Batsheva dancers committee, 1974



מרתה גרהם ובת-שבע דה רוטשילד בחוף תל אביב. צילום: גארי ברתיני  
Martha Graham and Batsheva de Rothschild at the Tel-Aviv beach. Photo: Gary Bertini



הוראות להקמת התפאורה של איסמו נוגוچی, *הן אחוז המלחמה*, כוריאוגרפיה מרתה גרהאם, 1965. צילום לא ידוע  
Instruction for setup of Isamu Noguchi set for *Embattled Garden* by Martha Graham, 1964. Photographer unknown

and coordinator of the movement notation studies and heads the Center for the Study of Movement Notation and Dance Languages. She founded the "RikudNeto" Dance Group and was its choreographer and coordinator. Ofer is a staff member at the School of Dance Arts at the Kibbutzim College of Education, an expert in dance curriculum development, a teacher of Eshkol-Wachman Movement Notation as well as coordinator of the final project of the dance and movement course graduates.

For many years, the two writers of the book have applied Eshkol-Wachman Movement Notation for the purpose of composing dances and documenting them. Sapir published several books in the past, among them Hanukkah Notebooks (1987), Birds (2005) and Landscapes (2007). Moreover, she has written study and analysis books about dance and movement notation. Ofer's doctoral thesis examined processes of developing movement notations by children.

The Introduction written by Ofer in a fluent and clear language presents all the parts of the book, its aims and uniqueness. According to her, the book aims to accomplish two goals: a. learning goals; b. documentation of the dances composed for ceremonies and holidays throughout the year. Every dance is presented by several ways: the lyrics of the song upon which the dance was composed; movement representation by the manuscript page of the Eshkol-Wachman Movement Notation; a general description of the dance and a verbal description of the dance structure, suggestions of learning opportunities; a key of the movement notation signs; and an illustrative symbolization by various means that appears in Ofer's introduction as an "easy notation".

The Introduction includes also two important articles. In the first articles, "Hebrew secularism and kibbutz festivities", Muki Tzur, a writer and historian of the kibbutz movement, reviews the development of the Hebrew secular culture and explains how the culture of the Jewish-secular holidays in the Land of Israel have evolved. The article sheds light on the relation between the kibbutz tradition, the songs and dances in the holiday ceremonies.

The second article was written by Naomi Bahat-Ratzon and is entitled "Dance in the kibbutz movement – a social, educational and artistic affirmation". Bahat-Ratzon is an ethno-musicologist, dance researcher and founder of the dance and movement teacher course at the Kibbutzim College of Education, which she headed during the years 1978-2000. She surveys the development of dance in the kibbutz movement - from a means of social expression, through a central tool in communal-Kibbutz educational system, and up to a dance for stage performance, while mentioning composers, dances and meaningful events in the kibbutz movement history. This article is significant for comprehending the background for composing the dances included in the book; the importance of the educational aspect encompassed in the performance of these dances by children; and the importance of documenting these dances. The Introduction was translated into English by John Harries and appears on the second side of book, read from left to right. The reading follows from the left to the right as is customary in the writing system



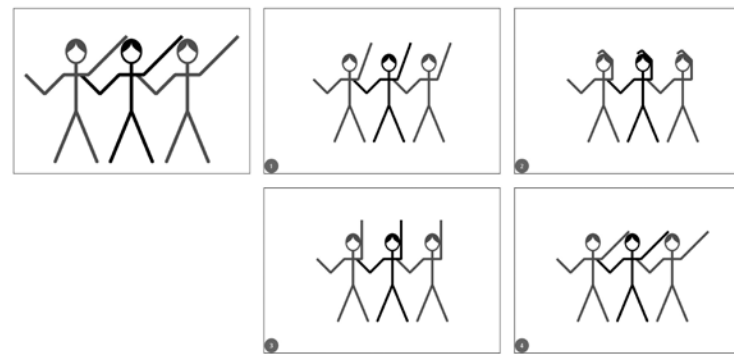
Illustrative symbolization of the dance "The Planters March": the path of transport created on the ground in the course of the movement; the foot represents the direction of the steps.

of Eshkol-Wachman Movement Notation. Later on, each page is bi-lingual.

Compositions of the dances are arranged according to their order of appearance in the Hebrew holiday calendar. Two or three dances are devoted to each holiday. Every chapter is accompanied by photos from the personal album of the writers and of members of the "RikudNeto" dance group. Thus, a personal and refreshing aspect is added to the design of the book. Moreover, in the Introduction Ofer enumerates the several common denominators to the dances: all of them have a learning goal designed to improve the dancers' competences; they are all related to the kibbutz community culture and as such they were built as group dances to be performed in the holiday ceremonies; they are based on holiday songs from the Israeli classics and are well known to the wide public. The movement motif of each of the dances is based on illustration of the holiday symbols. Thus, the abstract ideas turn into a movement representation with a symbolic sign in the movement notation. In most dances the movement motif presents an interpretation of the song ideas, allowing the performers to identify with the idea of the dance, assists them to remember the movements and integrate the dances in the holiday traditions.

At first, the writing of the dance appears in the unique manuscript page of Eshkol-Wachman Movement Notation. This part is suitable for teachers and dancers who are versed with this system. Then comes a general verbal description of the dance as well as general instructions which relate to the movement of the dancers' body parts or to the movement of dancers in space. Furthermore, there are "learning opportunities" which refer to three aspects: a movement aspect, a coordinative aspects and a writing aspect. They can serve movement teachers or any teachers wishing to stage this dance in a holiday ceremony or use it as a tool or a movement learning opportunity.

An "illustrated symbols" or "easy writing" are attached to each dance, constituting in fact a simple representation of the dancers' movement in space. They are divided into five different symbol types, which graphically present components of the movement and enable those who are not familiar with the movement notation to know and learn some of the dance components. Moreover, the "illustrated symbol" provides the connection between the



Illustrative symbolization of the dance "Flags all over the Country": a sequence of arm movements and holds between a number of performers. The direction of the front of the body is presented by the head.

holiday symbol and its expression in movement. For example, in the "New Year" dance appears the shape of the blooming rose and in "We were slaves to Pharaoh in Egypt" we see the palms which are intertwined without any separation, enhancing the feeling of limitation and burden. In the "Hanukkah Candle" dance appears an illustrated symbol of the head positions course. This representation is so clear that it can serve any movement teacher or kindergarten teacher for young children. This is in fact only a partial representation of the dance but it embodies the relation to the holiday symbol and the candle flame. In the dance "The Planters March" which is designed for "Tu Bishvat" (A day that celebrates nature and environment by planting trees) there is a different choice of the illustrated symbol. It presents the dancers' course of advance which creates a shape of a tree on the ground.

Here again we see a partial representation. Reading the full dance according to the movement notation presents the entire dance and his complexity. In the dance "Flags all over the Country" a clear relation between the essence of the Independence Day and the concept of "togetherness" is manifested by the dancers' held hands throughout the dance. The "Had Gadya" dance based on a song from the Passover Hagadah offers learning the movement difference and the musical difference between a performance of a soloist and that of a choir. It presents various options of leg movements and rhythms. The written notation is easy, simply and clear to everybody.

The book is a meaningful documentation of the dances which Sapir composed. The movement notation symbols make the book unique and facilitate practical acquaintance with Eshkol-Wachman Movement Notation. Moreover, the book documents and preserves the dance tradition in Gat and Carmiya kibbutzim, facilitating acquaintance with the kibbutz holiday dances and the understanding thereof. Nevertheless, there are but a few teachers and dancers in Israel and abroad who are capable of reading a text written in Eshkol-Wachman movement notation. Hence, the book is a significant recorded document, albeit problematic. Yet, the simple symbolic representations, the body part movements and the dancers' movement in space are shown in a very clear way which allows even those who are not familiar with the movement notation to learn the dances. In a period whereby we experience numerous ceremonies to commemorate holidays, such a book

can improve the level of the ceremonies and the dance segments included in school ceremonies. It can cause the shape and content of the dances to be more meaningfully interrelated. The instructions of learning opportunities which are attached to every dance offer teachers and kindergarten teachers a possibility to expand the activity beyond composing a dance for a ceremony of some holiday. These opportunities entail a significant movement and coordinative learning.

As far as the "user's experience" with the book is concerned, it takes time to understand the way of reading. Readers in Hebrew are required to finish reading the Introduction and then start reading the book from left to right according to the chapters of the holidays. This fact is mentioned and explained in the Introduction written by Ofer. However, even I (although familiar with the movement notation) need time for thinking in order to understand how I should continue reading the book. Moreover, the different representation ways of every dance require pausing and reflecting. Later on, after decoding one dance or two, the process becomes clearer.

The performance staged on the occasion of launching the book demonstrated an integration of all the components. The dances were performed by students of the dance course at the Kibbutzim College of Education as well as elementary school pupils accompanied by the singing of the college teachers' choir. The performance left me moved and excited, mainly by the accurate and organized quality of the children's movement, something which has not been very common recently. It was obvious that the children managed to maintain a high concentration level combined with pleasure resulting from the nearly meditative movement. As a movement teacher I realized the importance of teaching movement notation. The use of coordination and cognition development capabilities and embody it into the elementary school systems. It would have been worthwhile attaching to the book a recording of the performance which provides an additional visual representation of the dances and intensifies the beauty and learning potential encompassed in them.

---

**Shiri Lilos** graduate of the dance course at the "Telma Yellin" high school. Has a B.Ed. in dance teaching and is an M.Ed. student in the visual literacy in education course at the Kibbutzim College of Education. A dance teacher, teaching theoretical subjects towards the matriculation certificate in dance. An instructor of dance supervision in the Ministry of Education in the field of online in-service training courses and computerized exams.

Sar-Shalom, T. (2007). *Artistic women write their bodies. The Complex and Simultaneous Experiences of Body*. Thesis for Master's Degree. Lesley University, Israel.

Shacham, H. (2001). *Nashim ve Masekhot: me Eshet Lot ad Cinderella: Tadmioi Sheulot ve Yitzugei hadmut haNashit beShirei Meshorerot Ivriot. (Women and Masks: From Lot's wife to Cinderella Borrowed Images and the portrayal of the Female figure in poetry by Hebrew Poetesses)*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad.

#### In English

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

Banes, S. (2011). *Terpsichore in Sneakers: Post-Modern Dance*. Middletown: Wesleyan University Press.

Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: feminism, western culture, and the body*. Berkeley: University of California Press.

Burt, R. (2006). *Judson Dance Theater: Performative Traces*. London, New York: Routledge.

Campbell, J. (1998). "Transformative Reading: Reconfigurations of the Self between Experience and the Text". In Hunt, C. and Sampson, F (Eds.) *The Self on the Page: Theory and Practice of Creative Writing in Personal Development*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Charles, M. (2001). "The language of the body: allusions of self experience in women's poetry". *Psychoanalytic Psychology*, 18 (2): 340-364.

Cixous, H. (1976). "The Laugh of the Medusa". *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 1: 875-893. University of Chicago Press.

Copeland, R. (2004) *Merce Cunningham: The Modernizing of Modern Dance*. London: New York: Routledge.

Eluned, S. (2000). *Reading Irigaray, Dancing*. Hypatia 15, 1, 90-142.

Forti S. (1974). *Handbook in Motion*. New York: New York University Press.

Gere, D. (2003). "Introduction". In A. Cooper and D. Gere (Editors), *Taken By Surprise* (pp. xiii). Middletown: Wesleyan University Press.

Griffin, S. (1978). *Woman and nature*. New York: Harper Colophon Books.

Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: toward a corporeal feminism*. Bloomington: Indiana University Press.

Irigaray, L. (1985). *This sex which is not one*. New York: Cornell University Press.

Cohen, S. (Ed.), (1992). *Dance as a theatre art: source readings in dance history from 1581 to the present*. Princeton Book Company.

Kristeva, G. (1987). *In the Beginning Was Love: Psychoanalysis and Faith*. New York: Columbia University Press, 1987.

Marshall, H. (1996). "Our bodies ourselves: why we should add old fashioned empirical phenomenology to the new theories of the body?" *Women's Studies International Forum*, 19 (3), 253-265.

Minh-ha, T. (1989). "Write your body and the body in theory." In *Women, native, postcoloniality and feminism* (pp. 258-267).

Bloomington: Indiana University Press.

Pateman, T. (1998). "The Empty Word and the Full Word: The Emergence of Truth in Writing." In Hunt, C. and Sampson, F (Eds.) *The Self on the Page: Theory and Practice of Creative Writing in Personal Development* London: Jessica Kingsley Publishers

Paxton, S. (2003). "Drafting Interior Techniques." In A. Cooper and D. Gere (Editors) *Taken By Surprise* (pp. 175-181). Middletown: Wesleyan University Press.

Plumwood, V. (1993). "Dualism: the logic of colonization." In *Feminism and the Mastery of Nature*, (pp. 41-68). London: Routledge.

Rich, A. (1978). "Introduction." In J. Grain, *The work of a common woman* (p. 7-21). CA: The Crossing Press.

Ricoeur, P. (2006). *On Translation*, Taylor and Francis

Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge University Press.

Sampson, F. (1998). "Thinking about Language as a way through the world : Some sources for a Model." In Hunt, C. and Sampson, F (Eds.) *The Self on the Page: Theory and Practice of Creative Writing in Personal Development* London: Jessica Kingsley Publishers.

Stark-Smith, N. (2003). "A Subjective History of Contact Improvisation." In A. Cooper and D. Gere (Editors), *Taken By Surprise* (pp. 153-173). Middletown: Wesleyan University Press.

Warren, K. (2000). *Ecofeminist Philosophy: a western perspective on what it is and why it matters*, Lanham Md.: Rowman & Littlefield.

Zaporah, R. (1996). *Action Theater - the improvisation of presence*. California: North Atlantic Books Berkeley.

#### Electronic References

Bodywork (alternative medicine) Retrieved February 2011 from [http://en.wikipedia.org/wiki/Bodywork \(alternative medicine\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Bodywork_(alternative_medicine)).

Peretz, A. "Teaching and Improvisation – the attitude of teachers in the Israeli education system towards the concept of Improvisation" (Hebrew). Retrieved February 2014 from - [http://www.improvcenter.co.il/new/education\\_heb.php](http://www.improvcenter.co.il/new/education_heb.php).

**Tamar Sar-Shalom** has many years of experience in Movement, Dance and Body-Work; teaches Improvisation, Composition, Experiential Anatomy and Dance History; and is a choreographer of inter-disciplinary productions and with diverse populations. She holds a diploma for Dance and Movement Education from the Kibbutzim College; a B.A. in Dance and Movement (EDDC -The European Dance Development Center, Arnhem, Holland) and an M.A. from the Interdisciplinary Women's Studies and Arts Program (Lesley University). Sar-Shalom studies the meeting point between body and language and is interested in social-cultural aspects of Dance and the body. She is a practitioner of the Ilan Lev Method and is trained as a birthing assistant (Doula), a graduate of the training program in Hakomi studies, and has studied a variety of methods which combine movement, body and the mind-body connection including Body-Mind-Centering (USA) and Voice and Movement among others.



## Festive Dances: Collection of Dances within the Yearly Cycle

Composition: Tirza Sapir

Writing and editing: Shlomit Ofer and Tirza Sapir

MOFET Institute Publications in collaboration with the Research Center for Movement Notations and Dance, the Kibbutzim College of Education, Technology and Arts.

The book "Festive Dances: Collection of Dances within the Yearly Cycle" comprises 19 holiday dances composed by Tirza Sapir over a 50-year period, between 1961-2011. These dances have been performed in holiday ceremonies in Gat and Carmiya kibbutzim. With time, they have become study subject for various dance communities, such as students in dance teaching and theatre dance course in the Kibbutzim College of Education as well as in the dance course in Orot Israel College. The dances are written in accordance with the principles and perception of Eshkol-Wachman Movement Notation. A CD is attached to the book with a recording of all the songs which accompany the compositions. The songs are performed by the choir of teachers

at the Kibbutzim College of Education, under the guidance of Shaul Gilad.

Eshkol-Wachman Movement Notation is a written language for movement symbolization. The method was developed in Israel by the late Noa Eshkol and the late Avraham Wachman and was published for the first time in 1958. It involves a system of symbols which allow presentation of the human body movements in time and space. Sapir was a disciple and colleague of Eshkol and a member of the Movement Notation Society. She was the head of the School of the Arts of Dance at the Kibbutzim College of Education. At present she continues as a teacher

*To write about dance  
Is like  
Wallpapering the sea.*

## End notes

<sup>1</sup>The work examines the transitions between experience and verbal expression, dealing with interpretations of the corporeal experience in words and interpretation of the texts, by the researcher elucidating the perception of female body and language and the extent to which they digress from the hegemonic discourse. In the study texts written by 24 women were examined and analyzed; about half of these women are involved in dance and movement with the others involved in different arts. Their ages ranged from 26-70 coming from different nationalities, religions and ethnic backgrounds. For more details see Sar-Shalom, 2007.

<sup>2</sup>As is demonstrated further down, these terms are commonplace in the dance scene, improvisation instruction, choreography and dance critiques.

<sup>3</sup>As opposed to the later structuralism based on the linguistic theories of De Saussure and Levi-Strauss, which focused on the inner linguistic system of the text, closed off from history (Campbell, 1998).

<sup>4</sup>Bolas (in Campbell,1998), Bion (In Charles, 2001) and Charles (2001), who relate to the psychological aspects of the relationship between experience and language, emphasize the role of the early bond between mother and baby in the formation of these relationships.

<sup>5</sup>For more on masculine and feminine language, existing and innovative language see Irigaray, 1985; Ben Naphtali, 2001; Ginsburg, 2001; Bakhtin and Lubin in Ginsburg, 2001; Cixous, 1976; Wittgenstein in Sampson, 2002; Shacham, 2001; Rich, 1978; Marshall, 1996 and Min-ha, 1989.

<sup>6</sup>The degree of daring and subversion was assessed in relation to the hegemonic view of the female body as it is reflected in western art and culture. For further discussion see the reference list of Sar-Shalom, 2007.

<sup>7</sup>It is interesting to note that in this period theorists mentioned earlier in the paper begin to call for the female body to be written.

<sup>8</sup>Cunningham rebelled against the modern expressive dance of Martha Graham, breaking through into new methods and changing the very essence of dance; he liberated dance from narrative and from the traditional dependence on music, and rejected the idea that every dance has a define start, middle and end. Instead of this, his work was deliberately fragmented by breaking up predictable sequences, a dispersion of the dominance of center stage and use of random methods as a strategy for making aesthetic decisions. Cunningham was called "the father of post-modernism", even though his classification as a modern or post-modern artist is controversial among historians and dance critics (Banes, 2011; Jeanne Cohen, 1992; Copeland, 2004).

<sup>9</sup>The Judson Church Union – an informal experimental and protest group of dancers and artists, which performed in Judson Church in New York from 1962 to 1964. The members of this

group are considered to be the founders of post modern dance. Its importance in the history of modern dance was mainly in the creation of a new atmosphere, which opened doors to new directions and in the leading to of a deluge of creativity in the world of dance. The Grand Union was an improvisational dance group working from 1970 to 1976. Many of the dancers had been previously involved in Judson Church (Banes, 2011; Jeanne Cohen, 1992; Burt, 2006).

<sup>10</sup>The members of Judson Church wanted to challenge the traditional ways of performing breaking the mold in different ways: where events take place, the use of backdrops, the roles and relations between the sexes, also redefining the relations between the dancers and the audience. They regarded Cunningham's work as being open stage discussions on the nature and essence of dance and continued "discussing" these themes in their works (Banes, 2011; Jeanne Cohen, 1992; Copeland, 2004; Burt, 2006).

<sup>11</sup>Bodywork is a term used in alternative medicine to describe any therapeutic or personal development technique that involves working with the human body in a form involving manipulative therapy, breath work, energy medicine, posture, and awareness of the "bodymind connection". Examples include: reiki, yoga, qigong, and t'ai chi. Alexander technique, Feldenkrais method, reflexology, Rolfing, shiatsu and re-balancing. Bodywork – alternative medicine, Retrieved February 2011 from.http://en.wikipedia.org/wiki/Bodywork (alternative medicine)

<sup>12</sup>Dance has always been perceived as a feminine art, but until the end of the 19th century women were mainly performers (ballerinas) under the direction of male choreographers. With the development of modern dance women began to work as choreographers. Whether they were independent, choreographing themselves, or teachers / choreographers leading dance troupes and dance schools, they did ground breaking work, both from the gender perspective and with regard to their enormous contribution to the world of dance; they brought with them completely new concepts to dance, new techniques and new genres, innovative use of the stage and new approaches to teaching. This trend grew stronger with the development of post modernism in the United States.

<sup>13</sup>Anna Halprin, one of the pioneers of post-modern dance in the 1950s; Simone Forti, one of Halprin's students; Yvonne Rainer, Deborah Hay and Trisha Brown belonged to the Judson Church Dance group. Eva Karczag, Lisa Nelson and Nancy Stark-Smith started to work later on (Banes, 2011; Jeanne Cohen, 1992; Copeland, 2004; Burt, 2006). I discuss some of them below. For the sake of transparency I note that I was privileged to work with Hay, Nelson, Karczag and Stark Smith directly either as a student or as a dancer, and also with Steve Paxton whose work I will also mention below.

<sup>14</sup>An American Journal of Dance Improvisation.

<sup>15</sup>Contact Improvisation – a movement technique where physical contact between the dancers serves as a starting point for exploration through improvisation. Its roots are in martial arts, in research into physical development and in the experiments of minimalism which characterized Judson Church. Originally this form was used for exercises and social interaction, but it is also presented on stage and has created a dictionary of movement

and choreographic principles which are a source of inspiration for many dance choreographers (Jeanne Cohen, 1992).

<sup>16</sup>It is important to note: verbal instructions and images are also used in instructing many techniques today. For example in instructing "Gaga" – a technique developed by Ohad Naharin; this does not emphasize mimicking an external model, as the participants are apparently invited to move freely, so to speak, following inspiration from verbal images. However, the teacher takes part in the movement, which may be considered a demonstration lasting throughout the class and "Gaga" is defined as "Ohad Naharin's language of movement".

<sup>17</sup>The terms "closed" and "open" are my own, and the distinction between them is not absolute; they are useful for the current discussion in order to signify the degree of interpretative space left available by the verbal instructions.

<sup>18</sup>These images are taken from my notebooks or those of my colleagues who teach improvisation. In improvisation class non-verbal images are also used: visual or audio images taken from the different arts, from nature or from daily life. The focus on verbal images is due to the topic of this paper assessing the connection between body and language.

<sup>19</sup>In her work "The role of images in teaching dance techniques" Hilleli-Assa (2001) argues that the image is a direction or an idea behind the physical movements which breathes content into it. It unites the different areas: physicality, thought, sensation and emotion, and brings a sense of "wholeness".

<sup>20</sup>Image and imagine come from the same root: the expression "to see with your mind's eye" which describes the act of imagination, exemplifies the mind-body connection. The use of images may therefore challenge the mind – body dichotomy.

<sup>21</sup>Based on my own Hebrew translation of the original English (with a French accent!).

<sup>22</sup>For more about the process of improvisation producing a space for the formation of personal identity and on its social significance see the doctoral thesis of Nativ (2010) " Body, ethics and gender in the Dance Departments in Israeli high schools".

<sup>23</sup>Ruth Zapora- improvisation teacher who founded the teaching method "Action Theatre".

<sup>24</sup>Improvise – to compose, perform or deliver without prior preparation. The Hebrew word comes from the same source as a word meaning "immediate"

<sup>25</sup>Nativ (2010) uses the term "replete with attention"; a multi-directional and dialectic activity, which acts inwards, into the body and outwards from within the body occurring every moment throughout the dance.

<sup>26</sup>Gere (2003) clarifies the place of improvisation in the history of stage dance: "Improvisation was fine in the studio but never in performance. Control of one's material has been held by many to be paramount, and improvisation connotes a lack of control" (Gere, 2003:xv).

<sup>27</sup>See end note number 13.

<sup>28</sup>Benoit Lachambre - a Canadian choreographer, dancer, teacher and improvisation artist focused on the investigation of movement and its sources and on authenticity in movement. I had the privilege of working with him at the start of the 1990s.

<sup>29</sup>Bakhtin (in Ginsburg, 2001) relates to living language within its

historical and social context; many different languages (social, ideological, professional, those of different speech genres and those of different ages and generations) exist and are active within each and every spoken language, and their usage varies in different roles and contexts. Inside every living language two opposing forces act: the centralizing force which is the result of social and historical forces, which safeguard the uniform inner core of the formal canonical language, and the environmental living polyphonic language, which pulls outwards away from the center. Both of these forces act on each other, with changes being made to language in accordance with the influence of the relative strengths of social groups opposing the centralizing force.

<sup>30</sup>See the thesis by Alona Peretz "Teaching and Improvisation – the attitude of teachers in the Israeli education system towards the concept of Improvisation" (Hebrew) [http://www.improvcenter.co.il/new/education\\_heb.phpgcus](http://www.improvcenter.co.il/new/education_heb.phpgcus)

<sup>31</sup>From the Poem "Ktav Yad shel Rakdan/it or Koreographia shel HaNefesh" (Hebrew) "A manuscript of a dancer or choreography of the soul" by Maya Bejerano inspired by watching the Bat-Sheva Dance Company rehearse and perform.

## References

### **In Hebrew**

Bejerano, M. (2009). *Hitorarti be-Merkazo shel Alachsun (Waking at the Heart of a Diagonal)*, Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad.

Ben-Naftali, M. (2001). "Kan Rak Shotkot" Al Kola shel Tirtza Attar ("Here they are only Silent" About the voice of Tirza Attar). In Azmon (Ed.) HaTishma Koli! Yizugim shel Nashim BeTarbut HaYisraelit (Will You Listen to My Voice?). (pp.240 -257). *The representation of women in Israeli culture*. Jerusalem: Hakibutz Hameuchad and Van Leer Institute.

Ginsburg, R. (2001). *HaMa'avak al HaLashon (The Struggle for Language)* In Azmon (Ed.) *HaTishma Koli! Yizugim shel Nashim BaTarbut HaYisraelit (Will You Listen to My Voice?)* (pp.27-41). *The representation of women in Israeli culture*. Jerusalem: Hakibutz Hameuchad and Van Leer Institute.

Hilleli-Assa S. (2001). *The role of the image in teaching dance technique*. Master's in Arts Education dissertation, University of Leeds, Israel.

Mishol, A. (2003). *Mivhar VeHadashim* (New and Select) Jerusalem: Hakibbutz Hameuchad and the Bialik Institute.

Naharin, Z (2000). *Hazmana LeMahol; Tahalihei Yetzira BeTnua* (An invitation to dance, creative processes in movement. Kiryat Bialik: Ach publications.

Nativ, Y. (2010). "A Second Order Community" *Body, Ethics and Gender in Dance Programs in Israeli High Schools*, Ph.D. dissertation. School of Education, Hebrew University of Jerusalem.

Ophir, H. (2012). *Ben Yitzur Le Yetzira: Avodah VeHavaya shel Morot LeRikud* "Between Production and Creation: Work and Experience of Dance Teachers", Ph.D. dissertation. School of Education, Hebrew University of Jerusalem.

Ratok, L. (1997). *Malach Ha Esh . Al Shirat Yona Wallach* (The Angel of Fire: On Yona Wallach's poetry). Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad.

movement, gaps between one familiar and another, "empty places" – all of these are different ways of naming the sought after territory, which will place the work at the edges of the unknown, giving the improvisation its vitality.

"Where you are when you don't know where you are is one of the most precious spots offered by improvisation...I call this place the Gap...It is through the medium of these gaps – this momentary suspension of reference point – that comes the unexpected and much sought after 'original' material. It is "original" because its origin is in the current moment and because it comes from outside of our usual frame of reference (Stark-Smith at Eluned, 2000:22-23).

Occupying these gaps may be puzzling and confusing, but ongoing experience gradually brings confidence, to the point where the dancer may even search out these spaces where the dancer is most sensitive and available, from where new perceptions arise along with surprising and fresh movement (ibid).

The search for empty spaces, a kind of "tabula rasa" or reset of the body-mind tool, can also be found in the words of the theoreticians who deal with writing the body, according to Minh-ha, writing the body involves an emptying out: "writing myself into existence also means emptying of all that I can empty out - all that constitutes Old Spontaneous / Premeditated Me" (Minh-ha, 1989:259).

Cixous adds to this asking: How do you write in white ink (which symbolizes for her mothers' milk and the pre-linguistic stage of language) on white paper (which is new, empty and clean of "masculine language")? (Ginsburg, 2001).

However Mikhail Bakhtin (ibid) argued that every dialogue occurs in a linguistic environment and not in an empty space. Every piece of speech or writing comes into being with simultaneous reference to what has already been said / written and to what will be said / written in response. Following on from Bakhtin, Ginsburg (ibid) assumes that it is impossible to escape into a void that is not inhabited by language.

In the realm of dance, discourse (here in the form of movement-languages and body-images which have been internalized over the years through different techniques and styles) also has great influence, and here too the way to that same "empty" place is not simple. Many dancers and choreographers talk about this difficulty, emphasizing the need to "erase" what has already been learnt and incorporated in the body – "to un-do" or "to un-learn", to find new ways and motivations for movement and creativity. In this context of "erasing the unknown" and activating a "reset" of the mind-body system, many artists reiterate the importance of work in stillness (the absence of external movement).

(From interviews in Holland with Simone Forti, November 1991; Deborah Hay, July 1992; Eva Karczag, March 1992; Benoit Lachambre, March 1992).<sup>28</sup>

Similar to the emphasis on the absence of language, a kind of absence can be seen in the work in stillness, a void between movements which creates a space for listening, presence and investigation.

Touching and staying within "empty" spaces, therefore characterizes the women in both arenas: those writing their bodies are forced into revealing the "holes" in the fabric of verbal

language, while they struggle to use them to describe corporeal experience. The dance artists have a double struggle: they need to use the "empty" areas in verbal language in order to arrive at a full physical presence, and when they reach this they have to struggle once more with the field of verbal language in order to conceptualize this physical presence which they have attained, to refine it and be able to teach it. Both of the groups meet at the edge of the same abyss: the abyss of what is missing, the missing language whether it is verbal or physical. Whether staying in these unstable areas is by choice or not, they are there, present in the gaping empty spaces between the signifying words and the known movements, illuminating and processing them. I claim that the absence of language symbolically represents the sought after place, the void; the practice of conceptualization in the context of the moving, experiencing body enables close contact with those "empty" places and serves as a means of renewal of both languages: that of words and that of movement.

### Discussion

Dealing with the paradoxical meeting place between body and language, the attempt to make the body present and the willingness to "fall into black holes" of the unknown are therefore the common ground between the women in the two different arenas: those dealing with improvisation and those writing their bodies. I will try to examine several social aspects of the significance of these commonalities.

### Inner Language and Public Discourse – Building Bridges

For the women in both groups dealing with the gaps between language and corporeal experience was significant not only from the perspective of linguistic innovation and vitality but also for social reasons. Despite the high level of paradox involved it is impossible to ignore the benefits harvested from the practice of writing the body; it without a doubt is a source of empowerment for those attempting it, as it brings them in touch with their feminine strengths. Furthermore, through this experience both language and the feminine body, two areas which women have been kept away from, gain a renewed point of meeting; the body which becomes the focus of the writing, "pulls" the language and "shapes" it to itself. In this way an active process of writing (and reading) occurs which makes the body present and brings it to the forefront of the discussion. If the concept of the body commonly held in western society is taken into consideration, then these actions have an element of daring and liberation (Sar-Shalom, 2007).

The body which is revealed in the texts written by the women writing their bodies is not characterized by the commonly accepted dichotomies: Body-mind, inside-outside, public-personal, form-content. In writing of this kind, when the fabric of the words expresses the fabric of body and mind, the form and content are intertwined. The way in which body and language meet empowers and emphasizes those very themes which appear in both arenas; both the experience of the body, and that of the language which expresses it are revealed as being layered,

multi-faceted, intertwined with each other. It would appear that these qualities come to light precisely because of the paradoxical aspects of writing the body (ibid).

Also within the field of improvisation there is increasing interest in the gaps between body and language beyond the realms of teaching and art; improvisation artists write, are interviewed and publish so that knowledge about the body will become a body of knowledge that is accessible to a wider audience. Deborah Hay emphasizes this arguing that writing by dancers is a kind of mission bearing cultural and social responsibility:

*We keep saying: because we dance we don't have to write...We have got to be able to amass a volume of evidence, of what it is to inhabit the physical body, in a way that arouses the greater population, because we are such a bodiless culture. Dancers are prime for this. We spend so much time with our attention on it [the body], we have to find personal and vital ways of articulating what it is to inhabit the body, so people can begin to recognize that they have bodies and that they are fantastic and our greatest resources. Who would be better than dancers to start talking about this?* (From an interview with Deborah Hay, Holland: July 1992).

Instead of trying to subordinate the language of the body to the dominant academic language, Hay proposes to find "personal and vital ways of articulating what it is to inhabit the body" and to bring them to the public to give it something valuable which it is lacking, which it has forgotten (ibid).

Bakhtin (in Ginsburg, 2001) discusses the social forces which act within living language underlining the problematic aspects of language from the point of view of marginal groups and weak sectors within society, including women.<sup>29</sup>

Cixous (1976) concentrates on the aspect of gender arguing that it is within the power of writing to bring women into history, since it is through writing that women will leave their mark on written and spoken language. This could explain the high level of responsiveness of women invited to take part in the research "writing their bodies"; they received what was for them a tempting invitation to bring their experience of their body and their femininity to language, and in this way to gain for themselves a place within that language. Women dancers in general and those working with instruction and improvisation in particular may be regarded as a doubly marginal group. First of all – they are women, secondly – they are working within areas that are perceived as being feminine – the corporeal and teaching (Ophir, 2012). Being involved with improvisation intensifies their otherness, their strangeness or foreignness, because of the obscure areas within which improvisation operates.<sup>30</sup> In this way the feminine, the corporeal and the obscure all meet together, which are all already associated with the 'other' and the inferior in western culture.

The women writing their bodies and those practicing improvisation belong to different cultural arenas, having different means and possibilities available to them. However in both groups the use of the written word is a subversive act, which validates the personal and distinct single experience and immortalizes the actions of the female body as a kind of history.

### Kneading the paradox with your hands

The call made by feminist theoreticians to write the female body is a kind of demand for acknowledgement of feminine physicality as a source of knowledge and power, which therefore is an invitation to social struggle. Although it is based on scholarly research and thought, with reasoned theoretical arguments, in between the lines of their unique writing there is a sense of urgency, almost a physical impulse. I found a similar tone amongst the women writing their bodies: sensuality wafts through the content of these written texts and through the way in which they immediately and joyfully rose to the challenge of this puzzling task of writing their bodies, as if they were answering an impulse.

As stated above, for the dance artists the importance of speaking or writing their bodies is primarily interpreted as a means to impel the creative process, to perfect the body as an instrument of expression. Furthermore, it is my impression that there is also an urge amongst them; a tangible need of the body-mind to communicate itself, to be understood, perceived, to be revealed not only as a form of artistic expression, but also as an arena of dialogue; they are not satisfied only with their dance activities and do not relinquish the verbal articulation of their work with the dancing body, which apart from being a means for expanding the vocabulary of movement also has a wider role in bringing the body into language, academia and culture.

So it appears that in both arenas there is a desire or an urge, together with an acknowledgement of the importance of bringing this desire into language, into the public social domain. The women in both realms therefore confront the paradox in a practical way; through their actions they combine areas which appear to be antithetical; investigating and processing the tension between the two opposing poles. It could be said that they "knead this tension with their hands" bringing it present into the world.

What is the nature of the relationship between the practical engagement with dichotomies and the tendency to remain in areas of uncertainty? It is possible that active involvement with polarity which is built in such a way that two elements which stand divided and opposed to each other, with a chasm between them, necessitates "falling" into that chasm.

The work within these tension filled gaps, while making use of enigmatic practices which cannot be explained theoretically, enables a deconstruction and exposure of the deeply rooted cultural dichotomy and enables a dialogue between the poles; between body and language, between body and mind, between external and internal views of the female body, between the moving bodies – that which is observed and that which is experienced on the inside, between verbal and movement languages and between feminine / personal and the prevailing/ dominant language.

This kind of mapping which attempts to put movement or experience into words or to move words within the body, includes within its own process of description the internal paradox from which it is made.

Maya Bezarano (2009) describes this well in the opening words of her poem:<sup>31</sup>

The following passage gives an example of this type of mutual nurturing: the improvisers are asked to choose a limb and focus on the feelings or images that it awakens. They then are asked to let that limb "speak", to take the initiative, to lead the body in space and in quality while they continue "interviewing" it at any given moment. In the next stage those improvising are asked to write a letter in the name of the limb. Now the limb is "speaking" in words on paper; it is reporting, asking, contemplating, corresponding with another limb...the verbal text which is created serves as a stimulus for a new session of movements in various ways: the use of significant words from the text are a stimulus for movement; the texts are exchanged between the participants; the texts are used as a soundtrack for the movements etc.

The mutual nurturing and feedback take place on two levels: between movement and language and between the instructor and those going through the experience; the instructor makes suggestions and the improvisers bring their own images from their inner worlds. This dual dialogue enables an interpretive space. As will be shown in the examples in the next section, these spaces actually grow when the directions are more open, to the point where they sometimes are hazy and ambiguous.

### "Open" statements and hazy directions as intermediate spaces

Verbal instructions in improvisation classes are often hazy or filled with contradictions and they may be termed "very open statements" or "gaping statements".An improvisation workshop which I observed started with a very open personal warm up, and was accompanied by the following instructions:

...relax, feel comfortable, but also aware...what am I connecting with? (The instructor adds suggestions such as: space, limbs, breath, time)...do nothing, only flow, be open, stay – until the movement happens by itself, work in the stillness within the movement, don't push anything, give yourselves the opportunity, like in the moments before falling asleep or waking up...let this flowing continue and sometimes let it carry you..use the floor, the air – as a partner that you can trust...don't manage the flow, let it be...flow like a river – this is one river, it's not coming and going, it just flows onwards... the quality of nothingness...try to open your skin to the space...you only have to follow...open your presence...the dance is inside. Move on the inside...<sup>21</sup>

(From observing an improvisation workshop conducted by Emmanuel Grivet from France, part of the "Impulse" festival for improvisation, Kiryat Anavim: August 2009).

The directions are very open and even vague, but the participants are active; it seems that they move out of curiosity and interest. I argue that this personal exploration is made possible precisely because of the use of "gaping instructions"; the gap in the instruction is filled with the personal movement content of each participant.

As a dance improviser and a teacher of improvisation I am aware, in my own body and in the movement of my students, of this fascinating phenomenon; at this strange meeting point between body and language an intermediate space opened up, within which each layer enriched the other ones. Furthermore, it appears that this meeting becomes more productive precisely when both

elements - language and body – are in a somewhat fluid state of awareness and of searching.

The use of obscure directives may be sub-conscious. It is possible that it is conscious and derives from acceptance of the limitations of language. However many of those involved in teaching improvisation declare that they make a conscious choice to use obscure language (Nativ, 2010).

This method gives those using it an interpretative agency for creating meaning; the obscure instructions are not in terms of "route directions" or landmarks, they are not intended to help the students find one uniform way, but are intended to help find ways of searching; searching for their own language, finding their own way, one could say searching for and consolidating their own identity.<sup>22</sup>

### Language as Creating Presence in Improvisation

"Improvisation is the practice of being present"<sup>23</sup> (Zapora, 1996:25).

The word present has two similar but not identical meanings: "being present" and "present tense". In improvisation these two meanings are combined; improvisation essentially focuses on the immediate response to various stimuli, with the emphasis being placed on the person moving being present in their experience of the "here and now" (the present).<sup>24</sup>

Nativ characterizes improvisation as a "state of uncertainty which creates accumulating moments of authentic self discovery" (Nativ, 2010:142). This uncertainty, by nature also entails a sense of lack of control. These areas of uncertainty and of being out of control, which are renewed from moment to moment, drive the improvisation forwards and can be imagined as the gaps between one "known" to the next. The work inside these gaps intensifies the meetings between the different levels, involves and challenges various parts of the participants' personalities.

"...For it is while improvising that the body's intelligence manifests itself most ineluctably, and that the fast-moving, agile mind becomes a necessity. The body thinks. The mind dances. Thought and movement, words and momentum, spiral around one another" (Gere, 2003: xiv).

The order of the words in this quote illustrates how thought and movement, the conscious mind and the body are enmeshed together during improvisation. The terms characterizing the two dichotomous fields appear in mixed couplets: "The body's intelligence", "agile mind", "the body thinks", "the mind dances".

The practice of improvisation in this way allows a dynamic meeting, constantly changing and being reformed, between the moving body and words, images and obscure ideas which demand conscious mental activity together with physical kinesthetic and sensory activity. At the same time one dimension translates / interprets the other, with both mutually enhancing each other. This multi-dimensional activity summons complex and rich mind-body awareness.<sup>25</sup>

It is this alert presence that those engaging in improvisation aspire towards, with this applying both to improvisation in the studio and to improvisation as a kind of performance art.<sup>26</sup> In improvisation the gap between practice and performance is reduced as

in both cases the purpose – making the moment present – is identical; practicing improvisation entails bringing dealing with the uncertain out into the open, or in other words – physically making uncertainty present through movement. When this wished for presence is attained, it is obvious not only to the performer but also to the observer; presence is so clear that it radiates from the moving body and is experienced in the body of the observer, being perceived visually and by the other senses and bodily sensations. These are critical moments in the relations being forged between the dancer and the observer, which express the essence of the art and its role as a form of communication.

What is the connection between the use of unclear instructions and the presence of the moving body? What words are used in order to summon presence? It would seem that it is difficult to describe and explain this in words. Attempts made by teachers and their students to talk about this "presence" are somewhat inarticulate; the expressions used are confusing, sounding judgmental with internal contradictions: "You were / were not there" (where?), "She has / doesn't have it" (what?), "I was / wasn't connected" (to what?).

The dancer and choreographer Deborah Hay, <sup>27</sup> who focuses on "Performance Skills" and on practicing "stage presence" claims that the way to keep the dance fresh and to maintain presence is by staying alert and curious; the structure of the dance is only a platform for the performer's curiosity. The changing perception of the dancer is the dance. To achieve this we have to identify in advance traps we must avoid – the same worn out patterns of movement / thought which no longer produce fresh presence, which is the very heart of the improvisational performance.

In order to escape from these traps we have to trick ourselves over and over again. Hay does this by chanting a verbal mantra with an obscure non-linear meaning. Here are some examples:

- Invite each cell of your body being seen, whole and changing at once, all the time.

- The potential of each cell in the body to dialogue with the unknown, and to chose for it again and again.

- Each cell is experiencing "Aha-Nada" at once.

(This last mantra expresses that each cell in the body experiences being discovered and being given up at the same time, or life and death at the same time, what indeed takes place in our bodies in every given moment.)

(From my personal notebook, from the workshop led by Hay, Holland, March 1994).

The practice usually starts with a kind of meditation using the verbal mantra, activity which has as little as possible connection to form, with the movement following later. Even though the instructions Hay gives are obtuse, the images and paradoxes bypass dichotomies appearing in the previous examples. They are an intriguing starting point for work and produce a unique quality of movement and body-mind presence.

The use of flexible language, rich in images and paradoxes, which could also be called "dancing" language, is an effective practice for making body-mind present. It typifies both women practicing improvisation and those writing bodies as a text.

### Gaps and Lacunae in Language and Improvisation

What is the connection between the efforts of women attempting to write their bodies, who tried to make their bodies present as a written text and the efforts of those practicing improvisation to stay inside their bodies in new ways, giving it an interpretive space and attaining a fuller presence? It could have been possible to assume that the task of making the body present would be simpler for those who dance, as the body, by its nature, is present in time and space. Why, then, is this "presence" also not simple for them to achieve? Is it possible that the difficulty of attaining this is connected, amongst other things, to the difficulty in conceptualizing it? It would appear that in experiencing "presence" in dance as for writing the body (as a text), there is a kind of peak of complexity in the mind-body relations, a multifaceted simultaneous complex, of body-intelligence, which language, or at least everyday language, cannot meet. All aspects of language including content, structure and form must be made more flexible to meet this end.

At this point it is important to note: while writing the body in a text offers up the existence of the body in the literary domain, for those working with improvisation the world of words is a generative tool in the body, so the words act on and within the corporeal. The directions of the actions are different, but both groups make use of words to extend a language: verbal or physical. One interesting tool used for extending language, which women in both groups used, is emphasizing the missing elements of that language (verbal or physical).

In the texts of the women writing their bodies, the difficulty of putting the body into words often caused them to look for alternative words; they made extensive use of the word "like" or of imprecise words such as the " thing which", "this thing", "the thingamajig". In addition there was heavy usage of the word "not" indicating an attempt, possibly a desperate one, to express by the negative something there were no words for.

Shelley: "This 'thing' which felt like something bitter, like cold, like paralysed, silent, not angry, not crying, not breathing, not cold, not hot, not no, not yes..."

Alternative words, as with graphic spaces between the words, signify a kind of empty space, "black holes" in the fabric of language, areas which language does not succeed in touching. Alongside this, terminology indicating voids is often used in improvisation (using the word "not"/don't and directions like "do nothing". (see examples in the quote on p. 71 under the the heading "'Open' statements and hazy directions as intermediate spaces").

Ben Naphtali (2001) refers to the public discourse illustrating the absence of women's language within it. Being articulate, tailored and disciplined this public discourse rejects that which is hesitant, stumbles and stutters, containing embarrassment, voids and fissures. She questions the degree of authenticity and presence of the speaker in public discourse and wonders whether the possibility and the will exist to locate those areas of the unknown, of the "loss of self".

Improvisation includes a stubborn, conscious and deliberate search for these areas; areas lacking fluency of physical

of the body. Many people associated with post-modern dance also deal with speaking / writing the body which experiences and moves, including many women who are prominent in the experimental groups mentioned above.<sup>12</sup> In the context of this paper Anna Halprin, Simone Forti, Yvonne Rainer, Deborah Hay, Trisha Brown, Eva Karczag, Lisa Nelson, and Nancy Stark-Smith are worthy of mention amongst others.<sup>13</sup>

These women are active to the present day as teachers, choreographers and writers. Most work with improvisation either as a performance art or in tuition. They combine with this speaking / writing the body in different ways; some of them call explicitly for writing / speaking the body, while for others this is expressed more indirectly, between the lines, in interviews, in papers or books they have written, or through the way they use language in their workshops.

Stark-Smith (2003) an improvisational performer and editor of the journal *Contact Quarterly*<sup>14</sup> identifies the need existing within the field of improvisation for verbal dialogue about work methods; she regards this journal as a kind of moving mouth, whose form is constantly changing, a mouth speaking about the experience of working with improvisation. She talks about the great pleasure derived from the sensuality of the written word and its potential to transfer the experience of dance onto the page. Words are perceived by Stark-Smith as an almost physical essence, and in this way she supersedes the dichotomy dividing body and language which casts them as opposing each other.

This approach corresponds with the trend of expanding the written discussion on varied aspects of dance and of the body, including social, political and cultural aspects, as the focus of discussions and studies. These trends, existing in both arenas – of dance and of academic research, contribute to an accumulation of body-knowledge; with insights, thoughts and new hypotheses being brought up. So that this body-knowledge will become a body of knowledge, a theoretical field that can be discussed, taught and researched – language is needed. However Steve Paxton (2003) a member of the Judson Church group and the developer of Contact Improvisation<sup>15</sup>, claims that paradoxically, this accumulation of knowledge on the body brings increasing difficulty in describing the corporeal and finding fitting language for it:

"...it is no longer easy to describe the corporeal. It is in fact getting more difficult. We now know too much, or think we do; the corporeal seems to be a complexity of social, physical, geometric, glandular, political, intimate and personal information that is not easily renderable" (Paxton, 2003:175).

### Verbal Directions as a Springboard, Anchor and Compass

Nativ (2010) explains that dance students are directed by the use of movement and words which move from the mouth of the teacher to the bodies of the students. The words used interactively between the teacher and students are termed "somatic codes" (Baron Cohen in Nativ 2010); they become familiar patterns which encode a certain practice in the body on the one hand, while enabling a reactivation within a process of independent learning on the other

hand. However, this is not a process of learning words. The learning occurs when the words trigger something in the moving body. Hilleli-Assa (2001) explains that being attentive to words in dance classes influences perceptions and bodily sensations and enables a space for personal investigation. She terms this process "discovery learning" which she contrasts with "imitation learning": while in the latter form the teacher was copied without allowing for personal expression by the student, in "discovery learning" there is space for searching and self discovery, with the attention not only being developed in an outwards direction, but also inwardly, which encourages work with awareness.

In traditional teaching of dance techniques (classical ballet and different types of modern dance) the emphasis was placed on imitating an external model of movement. This model, demonstrated by the teacher, symbolizes the "correct" and the ideal. The differences between the ideal and the movements existing in reality are visualized in the students' reflections in the mirror which tangibly demonstrate mistakes or "distortions". Gradually this ideal corporeal model is internalized by the students, so that it lives and acts even without the presence of the teacher or the mirror. In addition to this model, verbal instructions are also given during the practice; for example the accepted French terms: "plié" – to bend the knees; "piqué" – to stab. Instructions may also be given in the class's colloquial language (to stretch, to turn, to touch). Either way, these words are a kind of accepted code which are intended to prompt performance and not an investigation or interpretation. They may be called "closed" statements in that they are clear at the level of the action and at the level of implementation. Other words commonly used in these classes are "more" and "less", words which measure and mark progress towards the destination. The destination is acquiring a technique, internalizing it, perfecting it and owning it. However this process may be seen in an opposite way: the body must "deliver", it must be subdued and molded into the required forms, appropriated and overcome by the technique.

The aims are different in improvisation classes: extending the language of movement by finding unique personal solutions and expressing the individual by developing a "personal language". To these ends there is an investigatory process exploring the possibilities of movement and its qualities. The words "must", "correct" and "incorrect" are replaced by the words "it's possible" and "let's try". The emphasis on imitating an external model and attaining predetermined ideal results is exchanged for an emphasis on sensing and experiencing the moving body, within which the investigation is taking place. Within this process of guidance there is less demonstration by the teacher, with this being replaced by a more extensive use of verbal instructions.<sup>16</sup>

The verbal instructions in improvisation lessons play several roles: they serve as starting points for the movement activities, as a connection between external and internal space, a springboard into the world of experience (sensual, emotional, conceptual) of the improvisers and an anchor or compass if they go astray. For the purposes of this paper I propose to distinguish between two types of statements: those which are "closed" – with clear instructions and those which are "open" the instructions within

which can be given variable personal interpretations.<sup>17</sup> Both types of statements may be used in improvisation classes. As with other aspects of teaching the use of "closed" or "open" statements is sometimes aware and subject to the instructor's choice and sometimes unaware.

### The Significance of "Closed" Statements in Improvisation Classes

"Closed" statements may have a place in movement and dance: words indicate limbs and organs, body systems, senses or aspects of space, time and qualities of movement. They can also belong to the world beyond movement: images from different areas of life relating to objects, actions, textures, colors etc. Working with words in improvisation classes allows a range of personal movement interpretations, as the word is not directed to a single element of movement, but simultaneously applies to both the form and content (what is done and how it's done).

Language relies on shared human experience, but the meanings of words vary from person to person (Wittgenstein in Sampson 1998). The word "food" for example is a "closed" statement, but it is charged with many different emotional associations. It may be connected with pleasure and lust, but also with restraint. Its interpretation through movement may also vary. Movements may be from the outside going inwards (taking food into the body) or the movement may originate from the inside and travel outwards (rejection / vomiting) (Naharin, 2000).

"Closed" words used in teaching various dance techniques ("to fold", "to twist"), may also be used in improvisation exercises, but in this case their meanings are different; they are not a code for a particular action, but are a bridge to the immediate personal experience of the person moving; "how does the bend feel?" or going one step further "how does it feel to me at this moment?" Thus, even when the instructions are "closed" they allow space for interpretation, and enable listening and personal exploration which makes the body undergoing the experience present in the here and now. This kind of practice enables constantly changing movement in a constantly changing body, which is never fixed on one sensation or one solution.

### Images, Similes and Metaphors enable an Intermediate Interpretive Space

"...to taste the floor with the sole of your foot / the body like seaweed in water / the spinal vertebrae like beads thread on a string / to move as if your body is an eye, vibrating, full of fluid, sensitive.../ to consume the space..."<sup>18</sup>  
The use of images, similes and metaphors like these mixing semantic fields and joining different areas in an unusual way, may inspire new body experiences, and to bring the exploration beyond dealing with pure kinesthetics, inviting a mental and emotional presence, which is expressed in unique qualities of movement.<sup>19</sup>

Paxton (2003) explains why he chooses to use images when practicing improvisation: "In recognizing that we do not begin to move from zero, that we first have a desire or image to launch the system into action,

I decided that I had to work in the area of images, though cautiously..." (Paxton, 2003:176).

Images do not only serve as a trigger to launch the improvisation, as Paxton describes. They are also a result of it, which continues it and carries it forwards; Gere (2003) emphasizes in this context the unique quality of improvisation:

"More than any other aspect of contemporary dance, improvisation calls forth images of a state beyond language, where images are plumbed from the depth of the human psyche, and where words do not suffice" (Gere, 2003: xiii).

Rorty (1989) singles out the metaphoric within the field of language and argues that the distinction between literal and metaphorical is not a distinction between two kinds of meaning or interpretation, but is rather a distinction between familiar and unfamiliar use of words. Metaphors have neither cognitive content nor a particular message that the speaker wishes to convey or which the commentator must interpret. Therefore introducing a metaphor into a conversation is like breaking its flow in order to do something "else", which is not connected with conveying a message.

These concepts can be applied to the world of dance; verbal metaphors entering into the studio can similarly break the ongoing flow of movement. The metaphor is not intended to convey a particular message but to serve as a catalyst in reaching areas which enable a more direct contact with the exposed experience. Actually words are used to arrive at what lies beyond them.

Whether the image is taken from inside or outside of the world of movement, it always is addressed to the body, to the senses.<sup>20</sup> Karczag tries to distinguish between "image" and "sensation": "When I improvise I tend to let the physicality carry me along, so I am working less with images than with sensation... though sensation is also an image. Certain feelings or pictures or images will come up. A gesture will bring some kind of image with it." (From an interview with Karczag Holland, 1992).

In her experience the difference between image and sensation is blurred; attentive listening is inherent to the process of improvisation, bringing awareness to the different body limbs, opening up new areas for investigation, bringing to the surface feelings and images which intermingle and nurture each other. In work with images mind – body relations are in perpetual motion. Usually an image is thrown into the workspace by the instructor by means of words, or it is discovered in the process of individual practices (as with Karczag's description). Either way, in order to strengthen the image the instructor and the improvisers repeat it over to themselves, imagining it, feeling it. The instructor (and the experienced improviser) is often required to continue suggesting additional images in accordance with the situation. This task requires being present "internally" and "externally" at the same time, offering an opportunity to deal with the inevitable difficulty and frustration inherent to translating movement into words (Naharin, 2000).

In practice two actions are taking place simultaneously: the image "propels" the body while the body's movements "project" the verbal images which steadily multiply; the body's movements and thought processes nurture each other, giving rise to new qualities of movements and images.

body is mine and it is me/ I'm so happy I have a body/ I am once more less and less body/ perhaps the body is one enormous cosmic woman?

An in depth analysis of the texts indicates a very complex experience of body, which deviates entirely from the hegemonic narrow view of women's bodies; it also reveals bold creativity in the ways this experience of the body is expressed. The gaze on the female body turned out to be sober and complex; the body is experienced and perceived as being multi-faceted, fluid and changeable, a body which elicits and brings to the surface diverse substance and emotions, simultaneously embodying various different voices which may sometimes be contradictory; the body is the body-mind complex, relations with it are complex and paradoxical; it marks the boundary between inside and outside, but its own borders are not always defined and continuous. It is close and familiar, almost taken for granted, while at the same time distant and obscure (Sar-Shalom, 2007).

In addition, the writers' opinions of stereotypical myths concerning the female body were assessed, for example: the association of women with physicality and nature, the female body as a receptacle, the myth of the beautiful female body, and the female body as a sexual object. Topics which are considered taboo were also examined, things that are repressed or regarded as contemptible. These were revealed in the texts as mention of various bodily secretions, physiological activities and physical deformities (Kristeva in Ratoock, 1997) and specific mention of female sexuality. The degree to which writers were forthright or subversive about each of these was assessed.<sup>6</sup>

Whether the writing of the research participants on these issues was implied or explicit, direct/open or ironic/ provocative, the research showed that it was always characterized by great sincerity, reflecting a high degree of awareness amongst the writers; they are aware not only of the complex experience of their bodies and of the prevalent hegemonic concepts, but also that their bodies are a juncture, a meeting point where their own personal inner experiences make contact with and confront the narrow external concepts. It is possible that the complexity of experiencing the body is a result of the juxtaposition and intersection of these two perspectives, with the body acting as a site wherein the external and internal, the public and private cannot be clearly separated. This type of writing enables the subversive act; the exposure of myths and stereotypes, revealing them as devoid and naked and enables a fresh look at them (Sar-Shalom, 2007).

### Language (form)

In the balance of power between body and language, the body usually subordinates itself to language. When writing the body as a text there is an opportunity to enter into an opposite, unconventional, process of "subordinating" language to the body. This is a process which may introduce a greater flexibility into language. In a similar way to the unique writing of the theoreticians mentioned above, within the texts assessed for the research the rules of language become more flexible and "are broken". The texts were written in a variety of genres and literary styles. There were various mixtures of registers, through which the

writers, and consequently the readers, skip between languages and different worlds. This challenges linear organized writing or reading. The participants used various devices including writing that was not always coherent, which made use of language with a strong rhythmic base; deviations of style and grammar; broken syntax; tongue twisters and word games. Many of the texts lacked an accepted interior structure and their graphic design, how they were structured on the page, was different: illustrations were mixed in with the text; there were gaps and irregular spacing of letters and words, there were "dancing" lines, there was a lack, or a plethora, of punctuation; there was also a heavy use of question marks and ellipsis together with fractured and repeated words.

Some examples follow:

The lack of punctuation creates the experience of taking a long breath, which accelerates and contracts towards the end.

Ya'ara: "... body stain a written body physical body inscription body getting physical with the inscription true to itself who is it what is it?..."

On the other hand the pauses created by the multiple dots allow the reader to experience a kind of break in the flow of breathing and flow of consciousness, to stay with the image and sense it:

Thelma: "...I started to breathe in and out like a bellows. I perspired. I undressed to take a shower. I stood naked in front of the mirror. I hadn't done that for years."

The repeated usage of ellipsis creates different effects; it can hint at areas of uncertainty, hesitancy or stuttering, silence or silencing of the body's experience, areas which are absent in language (Ben-Naphtali, 2001).

The use of ellipsis may also intensify the physical experience, as it allows a pause and a lengthening of the breath, so inviting the reader to join in with the sensations of the writer:

Gilli: "...extend my neck and ventilate my vertebrae...and if it is arrogance...I choose to stop. It's not that I don't like to conduct myself with arrogance and to flap my hair and emphasize my curves..."

In the following example a unique morphology is created (the way in which the words are organized, the spaces between them, the emphasized words) a kind of visual dance which becomes a movement inwards:

Adi: "My body swells and shrinks like a balloon

swells - shrinks / swells - shrinks
swells
swells
swells

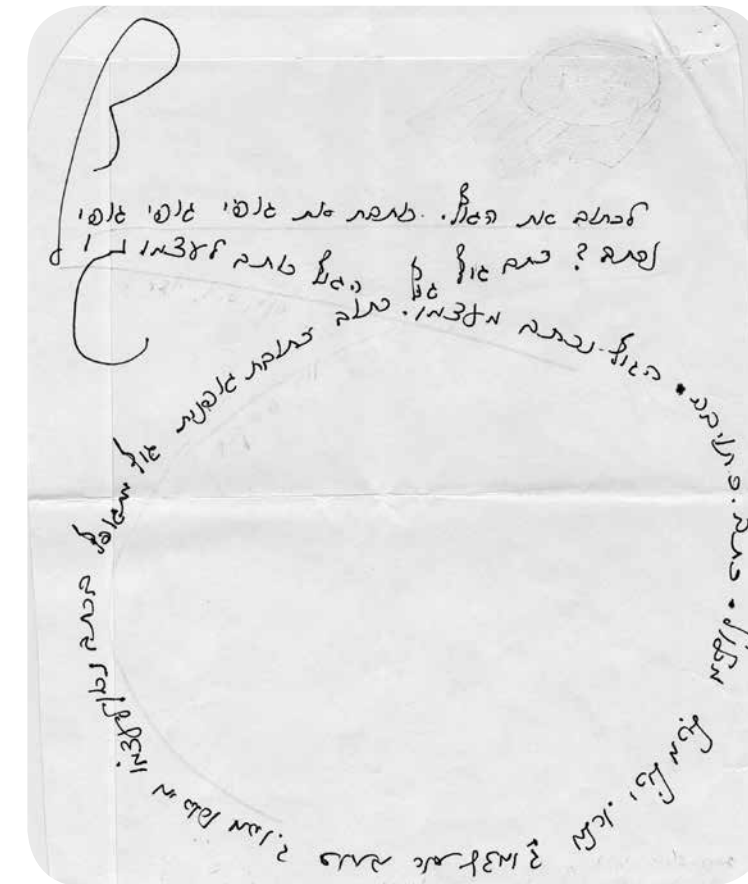
It hurts!

**I am grey..."**

These features are characteristics of associative writing, where the inner censors are diminished. They imply the writers' consent to linger in the hazy area of "no words" and attest to the degree of linguistic freedom they grant themselves when they come to

express this area. The unique graphic form apparently stems from the difficulty to give words to the body, but the choice to publically expose the nakedness (deficiencies) of language and to emphasize them is perhaps a way of overcoming the paradox. The result is a text that "dances", which invites a reading experience which physically influences the reader and creates an inwards movement. In this way the writing makes the body present, the body of the writer and the body of the reader (Sar-Shalom, 2007).

A good example of this can be seen in Yaara's text:



It is not only that the text "dances" on the pages, it also makes the reader dance, making him or her move, to turn the page around or to turn their head.

### Body and Language – Connections

In some of the texts interesting attempts to deal with the paradox of writing the body as a text were discovered; in the following example the attempt to translate the feeling of the body into words takes an opposite direction: instead of forcibly subduing the body into language, the writer "leaves the body in its place" and lets the words come and enter into it. She chooses a familiar verbal expression, but instead of dealing with its meaning she tests how the words are experienced in their simplicity, in her body: Mika: "...'pure gold' for example, to feel 'pure gold' what should I feel first, the hardness or the shining or the potential to be shining?..."

The body is perceived here to be the essence which is influenced not only by physical stimuli but also by abstract mental stimuli.

That is to say, an essence that is not complete and solid, but is open and fluid, always changing (Grosz, 1994).

This way of perceiving the body challenges the dichotomy separating mind from body.

In the following example the body and mind connection is clearly shown, and feelings are translated into body parts and organs.

Michaela: "...the path of my agonies that I thought:

Abandoning love, betrayal, expulsion and loneliness  
Is now revealed as: finger, hand, arm, shoulder  
And neck, that is all".

Sometimes even thoughts which are associated with rationality are translated into bodily sensations:

Gilli: "...Inside all of this the heart contracts and takes me to the starting point of thoughts...from there it supports and sometimes even pushes them, to carry on drifting onwards, at the speed of the blood flow and so are born, over and over and over again, thoughts which go out journeying through my arteries...and a thought floats and rises and bursts like a bubble...I feel my body less when I start describing my methods. The description has a purpose and the purpose makes me forget myself for the moment..."

Who is the "self" mentioned here that is in danger of being forgotten? Who is the "I" and who is the body? Who is describing the methods? So at the end of her words, the writer returns the discussion of the meeting between body and language to the starting point, to the paradox.

### Improvisation in Dance and Language

Improvisation became accepted both as a practice exercise and as a performance art with the emergence of the post-modern dance which began to develop in the United States at the end of the 1950s.<sup>7</sup> This movement brought with it fundamentally new ideas regarding the art of dance. Many of these were developed by Merce Cunningham. His contribution to the innovation of language, both of dance-movement and of performance-art was highly significant.<sup>8</sup> In the context of this paper I will mention the innovations which correspond with the qualities which writing the body as a text creates: through his work he challenged linearity, the coherent and harmonious form, creating gaps in the continuity of stage productions, which invite active spectatorship. In addition, his interest in the raw materials of the medium itself (the human body moving in space and time), and his equal attention to all of the body's limbs made the dancer's body present in innovative ways. Cunningham's innovations were adopted and developed by dancers and choreographers following on from him, members of the Judson Church Dance Theatre in New York and later on members of the Grand Union improvisational group.<sup>9</sup> These latter groups took rule breaking further, taking the blurring of boundaries and lack of coherence into other aspects; the use of improvisation spread, moving out of the studio appearing also on the stage, the significance of the performance and the presence of the dancer moved to the forefront.<sup>10</sup>

The development of improvisation and of different approaches of Body-Work<sup>11</sup> broadened the range of experience of and research into the corporeal. Along with this trend which was developing from the field the need arose to give words to the experience



"free", flooded with meanings, lacking cohesion, heading in different directions, using different conflicting voices, with broken syntax and word games (see, for example, the writing of Irigaray, 1985; Anzaldua, 1987; Cixous, 1976; Wallach in Ratok , 1997; and Griffin,1978).

The topic of this study grew out of their unique writing; I saw in the attempts of women "to write their bodies" a contribution to the social studies thought and research. This is a contribution coming from "within" – from inside their world, from their subjectivity, their reality and their being alive.

The research examined creative women's experience of their bodies; how is the body experienced / perceived? What relationship do they have with their bodies? Is their view of their bodies liberated to some degree from the hegemonic gaze on the female body, as it is reflected in western art and culture, and what characterizes this gaze? This experience of body is examined in the way it is translated into words; the participants were invited to correspond with the idea of 'writing the body' and to give this their own personal interpretations. Accordingly the study sought to test whether writing the body creates a "different" language, which escapes the bounds of the predominant phallogocentric language.

I approached women to "write their bodies" under my own initiative as part of my research. Considering the experimental nature of writing of this kind, I was amazed at the level of response. A fascinating dialogue developed with some of the participants on the essence of writing the body while others immediately knew what was intended. I felt that with all of them, despite the obscurity, that the proposal elicited curiosity and a desire to participate, resonating in a familiar place, as if my approach had awakened a dormant bud. In order not to influence the degree of exposure that the women allowed themselves, and not to impinge upon the textual authenticity which the research sought to find, I encouraged the participants to write a "journal" addressed inwardly to their own selves and to free use of language which does not necessary follow any particular rules of syntax or style.

### *Authenticity and Experience as opposed to Words and Language*

Reading the body-texts and discussing them raises certain questions associated with language and different aspects of its experience. I relate here to some subjective aspects of language and to some fundamental concepts which rise from them: "uniqueness", "true self", "authenticity", "personal language" – concepts related to writing body - texts which turn out to be elusive.<sup>2</sup>

Bollas (in Campbell, 2002) posits the existence of "true self" as a system of potential identities which seek to expand themselves through significant objects, one of which is language, through which the individual expresses herself. It is commonly assumed that language is sufficiently stable to be an object of mutual experience. However, within the boundaries of agreed upon,

prevailing conventions each person uses language in a unique, recognizable way. A "personal voice" is not found through silent monologues with one's own self, but through actions (speaking/writing). However, it would appear that it is actually impossible to find "true self" by writing/speaking and one can only aspire to this end. Allocating words to entities entails distancing the person from the experience, so that language can only be authentic when, like in poetry, it presents its inability to reproduce the writer's / speaker's world of the experience (Heidegger and Wittgenstein in Sampson, 1998; Sampson 1998; Pateman, 1998).

Do we record an experience without its verbal script? The possibility that language molds the experience in its own image makes the term "authenticity" superfluous in that people create themselves in various narratives (Sampson, 1998). The Post-Modernist approach reinforces this concept, regarding the self as a multitude of narratives. The creativity involved in forming subjectivity is expressed in the ability to produce more than one narrative or meaning without focusing on one single "truth" or "authenticity"(Campbell, 1998).

Various approaches to the relationship between experience and language may be identified: some consider that experience precedes language, others negate the hierarchy between the experience and its expression while others claim that the two interact.

The traditional humanistic approach of Leavis based the value of a text on its proximity to experience or to real life (Campbell, 1998),<sup>3</sup> as in the course of our development as human beings, the experience of our senses does indeed precede our acquisition of language as a mediator.<sup>4</sup> This approach emphasizes the gulf between language and experience, since it assumes the existence of a chronological sequence endowing experience with a twofold priority of both value and chronology.

By contrast, Bion (in Charles, 2001), suggests a relationship of dependence and enrichment in his description of the transformative processes by which sensory experience becomes verbal thought. At the one extreme there is the experience as it is. The sensation is a primordial experience, which cannot be lessened by description, even though we continually attempt to describe it. The experience does not occur it just exists. At the other extreme, there is the abstraction, which connects the experience to generalized concepts. While Bion (ibid) did contrast these two modes of understanding, he also considered the complex and essential interaction between them: if experience does not underlie the abstraction, it is in itself, void. On the other hand, the ability to form abstractions enables the utilization and verbal communication of knowledge. Charles (2001), Ricoeur (in Campbell, 1998) and Campbell (1998) also emphasize the interacting dialogues between the experiential physical self and the secondary level of symbolic narrative; in the action of verbalizing experience as it happens lies "the experience as it was experienced" in a timeless way. At the same time the sensory records expand; the process of verbal abstraction recreates the pre-verbal experience, changing and improving it. This is a feedback process – from the body's experience to the abstract and back to the experience.

Within this process poetic language appears as a mediator between body and language: Prose is more strongly associated

with representing thoughts while poetry with its more visual imagery creates more sensuality and is therefore closer to corporeal experience. The use of imagery and poetic styles representing the unconscious may break the linearity of the plot and bring the body to the forefront (Campbell, 1998; Kristeva, 1987).

Writing the body as a text therefore involves overcoming obstacles and paradoxes; the challenge in prioritizing and giving words to the experience of the body as well as the challenge of making existing (masculine) language flexible and "molding" it to the body. However it appears that the greatest complexity lies in acknowledging that these obstacles are also "rooted" within us, women, as we are a the product of the culture within which we live. Yet, it is important to rise to the challenge which this kind of writing sets; being intent upon and experiencing writing the body as a text gives rise to a "different" type of writing, enabling a fresh look at the female body, at language and at the connections between them (for additional reading on writing and gender see Sar-Shalom, 2007).

### *What is writing the body as a text?*

Ya'ara: "To write the body is like trying to fit a circle into a straight line, to fit volume into the two dimensional, the simultaneous into the sequential..."

Merav: (opening words): "Pure body-writing takes place before the letters join together into written words..." (after two pages of persistent attempts at putting her body into words she summarizes): it's lucky that I give up"

Gilly: "While going into details my thoughts wander off. Why do I have to give landmarks? Have I got lost?..."

Alma: "Nothing stays in my head when my body starts playing its tune..."

Hila: "...These lists about my body are more remarkable for what isn't on them....and perhaps won't ever be. All the hidden secrets, the great embarrassments, the shame, the prohibitions and the pleasures..."

These examples taken from the texts examined in the research relate to the paradox inherent to writing the body as a text. Marshall (1996) distinguishes between two concepts: "having a body" and "being a body". To her way of thought neither statement is exact. The only certainty relating to a body is that the body is something material. As such there is an intrinsic difficulty in conceptualizing it through language. The attempt to "write the body as a text" is a form of translation. "Translation is incomprehensible theoretically, but possible practically" (Ricoeur, 2006:39). Ricoeur (ibid) discusses the essential difficulties of translation and notes the "untranslatable", and the impossibility of finding the perfect fit between the source and target languages. However at the same time he emphasizes that in practice solutions can be found resolving this essential difficulty. According to Ricoeur a good translation can only seek to reach some equivalence of meaning and not to attain an identical text; the equivalence can be sought after and worked towards.

If translation within the realm of language (from one verbal language to another) is such a complex activity, how will translation fare from

one ontological realm to a completely different one – translating the (language of) body to a verbal language?

Kristeva (1987) suggests substituting the symbolic discourse with one characterized by the semiotic stage when communication between mother and infant is based on body language, or at least to dissect and "break into" the symbolic and change it from within.

Theoreticians dealing with feminine language are indeed calling for the development of a different language. However, they also point out that "feminine writing" cannot be defined as it cannot be theoretically delimited or encoded. The most notable feature of writing that avoids censoring the body is that it diverges from the boundaries of hegemonic phallogocentric discourse and from binary systems of thought. For this reason in itself it cannot be defined, but must be practiced.<sup>5</sup>

For the purposes of this study the discussion focuses on the texts of writing the body in three areas: The body (as content), the language (as form) and the connection between the two.

### *The body (content)*

Looking at the content of the texts suggested many themes: relations between mind and body; boundaries of the body; interior and exterior; bodies in time and bodies in space; mortal and immortal bodies; the absence of body; active and passive bodies; perception of the body as an object; perceiving the body to be falling apart and being joined back together again or being whole, amongst others. Below are a collection of sentences taken from the texts which demonstrate the wealth and variety of body experiences of the writers:

Flexible, breathing body/ I don't feel my body/ the body betrays/ the body loses its weight/ the body writes/ to shrink into one's body/ my body is so familiar and so new/ my body as a burden/ the body is the trumpet of the soul/ the body records a new map of pain each day/ the mystery and the magic of the body/ a tired body, on its way down, to the earth, to disintegrate/ tattooed body/ to leave the body/ my body is not a sexual object/ my body has many founts, flowing and drying/ I never took my body for granted/ the body represents us/ the body which now conducts a new dialogue with me/ to bring the head closer to the body/ I have a beautiful body/ the body lies defenseless, writing itself in a non spoken language/ the screwing body/ whoever touches my body is imprinted on it/ I am not inside my body/ my body is a poet, waxing lyrical/ my body is my soul's container/ my body rolls in dust/ my body is all I have/ a full body, capable, incorporating, inclusive/ I detach myself from my body/ the fear that the body will suddenly write itself in an unexpected way/ a body that is too rounded, takes up an unpleasant volume in space/ control over the body and its movement/ to search within the body and on its surface, besides the body and beyond it/ the body isn't real, only the spirit/ this one body is composite, layers, segments and compartments/ each bodily organ has its own experience and is steeped in memories/ the

# Women's Bodies in Writing and Words in Motion

## Gaps and Paradoxes in Writing the Body as a Text and in Dance Improvisations

Tamar Sar-Shalom

### Abstract

This paper examines ways of bridging the gaps between body and language as they exist in two arenas: the first - creative women (from various creative arts) who agreed to "write their bodies", attempting to make present the experience of their bodies in a verbal text; the second - post modern dance artists, who utilize verbal language in a unique way to expand and enhance the physical language of movement. In both of these arenas women work in creative arts but it may appear that their actions move in opposite directions; the former "writing their bodies" as a text on paper, while the latter "put words into motion" with their physical movements. The movement each group makes in the transition from one field to another – from physical to verbal and from language

to body – is assessed in the framework of the discussion. I describe how the transition from one field to another brings the women from both groups into an uncertain intermediate space, lacking fluency and I claim that it is precisely in these tension filled spaces between body and language, where the activities of these women expands their language and makes it more flexible, that the body can be made present in innovative ways and be brought to "center stage". This facilitates a dialogue between two poles: between body and mind, between a personal, feminine language, and the predominant masculine language and a fresh look, from inside and from outside, at the body which experiences and dances.

between verbal and non-verbal ways of knowing. The medium of poetry is words, although non-verbal aspects also play a part in creating meaning and invite the physical involvement of the reader (Kristeva, 1987; Campbell, 1998; Charles, 2001).

The metaphors in Mishol's poetry echo the characteristic perspective of western thought, which divides between the corporeal and the rational; vision (depicted as clarity of understanding ) and thought clouds (high but fleeting...) are represented in the poem as contrasting with the ever present body. The retreat inwards, into the body, is only possible when the narrator casts her thought clouds derived from her weakness away from herself. The connection to her body, the sack containing "the self", is a connection to a powerful source. This being said, in order to describe this corporeal experience the narrator needs words.

The academic discussion on the nature of the connection between body and language and on the significant divide between language and experience continues to engage many scholars and philosophers in various fields within the humanities and behavioral sciences (Ginsburg, 2001; Bion in Charles 2001; Bollas, Leavis and Ricoeur in Campbell, 1998; Marshall, 1996).

Ginsburg (2001) clearly describes the problem: language is based upon a linear sequence of words governed by rules of syntax and social conventions. Words do not have the capacity to describe the whole range of human experience, the existential chaos, the simultaneity of emotions, desires and feelings.

The hierarchical organization and dichotomous polarization which characterize western thought and culture can be added to this essential divergence between body and language; with the body being associated with nature and biology, and as such being perceived as inferior to language, which is associated with culture and the mind. This concept is systematically and profoundly embedded in western thought (Warren, 2000; Grosz, 1994; Bordo, 1993; Plumwood, 1993).

The first part of this paper is based on my research into writing the body amongst creative women. This was conducted as qualitative research combining phenomenological research with hermeneutics from the feminist viewpoint.<sup>1</sup> The results of this study showed that the practice of writing bodies is an interesting attempt to bridge the gap between language and body in that it expands the prevailing use of language, enhancing its flexibility. As someone who works with body and language I sought to take these conclusions further by returning to the world of dance, to the realm of improvisation and to investigate the encounter between body and language when it is approached from the opposite direction; looking at the place and role of language in the dynamic and vital specialty of teaching dance improvisation. What characterizes the verbal dimension of this discipline? What statements do teachers and choreographers use to direct the body towards creative investigation and how do these statements influence the refinement of the language of physical motion?

This section of the paper mainly relies on theoretical research: on spoken / written words of teachers and choreographers of post modern dance; on observations of improvisation workshops; on my activities in this field (as a student, dancer and teacher) and on ongoing discussions with my colleagues.

In the section on "gaps and lacunae in language and improvisation", which follows, there is an attempt to connect between the two fields and to extract from them threads of similarity and difference; I argue that both groups are working in the same intermediate spaces which could be termed "voids", empty spaces or lacunae wherein the body can be made present and language made flexible, although each group achieves this in its own way.

The discussion summarizes the importance of the women's activities within the "intermediate empty spaces" and offers a perspective on their practical activities within the body-language paradox, as having various socially significant aspects. The paper moves, therefore from one methodology to the next, creating a process of transition; from the field (writing the body as a text) to the academic realm and back to the field of dance improvisation. This process joins the other transitions with which the paper deals and turns the subject of "transition between

fields" to a central theme; transitions between languages (body-word-body), between ways of using language (writing-speaking), between feminine arenas (writing bodies – improvising movement) between physical domains (page-studio-page) and between methodologies(qualitative-theoretical).

A "transition" by definition signifies a temporary intermediate space, incorporating some degree of risk and vulnerability, with it being characterized by a lesser degree of stability and some uncertainty. It seems that the women artists in both domains agree and even ask to linger in these "dangerous" intermediate spaces and to act from within them.

### *Writing the Body*

The exhortation to "write the female body" began to be heard from the late 1970s, originating from theoretical feminists including: Luce Irigaray (1985), Hélène Cixous (1976), Julia Kristeva (1987) Helen Marshall (1996) and Minh-Ha (1989) amongst others. According to them writing the female body is essential to the process of women's liberation within society; women must find the unique language which expresses their world, to write themselves from within their bodies and through their bodies. Their initiative stems from the dualistic perspective which divides between mind and body, but with an added element of gender, hardly surprising in view of the mythological connection between femininity and the corporeal and the ongoing repression and institutionalization of them both. These scholars identified writing and the body as two sites which women had been removed from throughout phallogocentric history and claimed that women must regain both their writing and their bodies.

Writing is perceived to be a rational/abstract activity associated with masculinity, while femininity – perceived to be corporeal and contrary to rationality – is excluded from language. So, according to their view point, language is a central mechanism enabling male hegemony, and therefore language is also the main arena of the struggle within which women need to act. According to Cixous (1976, p.887) "if woman has always functioned "within" the discourse of man,... it is time for her to dislocate this from "within," to explode it, turn it around, and seize it; to make it hers, containing it, taking it in her own mouth, biting that tongue with her very own teeth to invent for herself a language to get inside of."

The feminine body, outcast and censored must make her voice heard, to invent a language liberating her from the existing discourse. When the body can express itself and the infinite meanings within it, not one language but a multitude of languages will be enabled. As Cixous wrote; "She lets the other language speak-the language of 1,000 tongues which knows neither enclosure nor death. To life she refuses nothing. Her language does not contain, it carries; it does not hold back, it makes possible" (ibid, p.889).

The writings of these feminist scholars is unique, diverging from the rules of academic writing; they combine philosophical/theoretical writing with personal writing, characterized as being

boundaries of Halacha when teaching dance, issuing from their perception that the subject contributes to a religious and spiritual empowerment of the pupils.

In conclusion, the contribution of this study is two-fold: methodologically – in the combination of two approaches for analyzing the data, which enriches the findings and deepens them (Creswell, 2008); and educationally – in the identification of the teachers' perceptions as leverage for cultivating the field of dance in the religious-general education.

This article gives voice for the first time to observant teachers who are partners to paving the road towards the construction of dance in the spirit of Halacha in the general-religious education system. Despite the small scope of this study, its contribution is in making available this information. Its significance from the point of view of the teachers is in revealing the revolution taking place as a result of providing an answer to the call from the field for establishing a department for training academic dance teachers who will unite elements of a religious worldview with the teaching and creating of dance. As stated by HaRaYaH Kook, "We have learned from this to what degree we must wisely aspire to the accomplishment of such physical refinement, as from it there are outcomes to all spiritual refinement" (*Orot HaKodesh* 1, p. 146).

## Bibliography

### In Hebrew

Adler, S. "Creation and Art in the Religious-General School", In: *Circular of the Director of Religious Education: Art and Creation Sheet* (3-4), 2007, pp. 7-11.

Brinson, P. *Dance as Education: Towards a National Dance Culture*, Qiryat Bialik: Ach, 1993.

Carmi, S. "Physical and Artistic Education in the Thought of Rabbi Kook", In: *Thoughts in Education* 5 (2), 2003, pp. 144-165.

Dagan, M. "The Development of the General-Religious Education" In: *The Religious Zionist Education in the Test of Time and Age*, Ministry of Defense and the Lifshitz College, 2006.

Ezer, H. *Women Investigators in Education: "Like a Painting by Picasso: A Woman Looking in the Mirror"*, Be'er Sheva: Ben-Gurion University Publishing, 2012.

Gardner, H. *Brain, Mind, and Creativity*, Tel-Aviv: Poalim Library, 1995.

Kook, A.Y.H. *Lights of Sanctity* (vols. A-D), Jerusalem: Rabbi Kook Institute, 1963-1990.

Kook, A.Y.H. *Ollat Re'ayah*. Jerusalem: Rabbi Kook Institute, 1985.

Kook, A.Y.H. *Orrot haTshuva*. Jerusalem: Rabbi Kook Institute, 1985.

Landau, Erika (2001) "Creativity Is..." In: *Dance Today* (6), pp. 20-25.

Meiseles, O. "And What Beyond Self-Realization? On the Implementation of Supra-Personal Perceptions in Education", In: Tadmor Y. and Freiman A. (eds.), *Education – Essence and Spirit*, Tel-Aviv: Mofet Institute, 2012, pp. 269-280.

Ministry of Education. *Management Circular Ministry of Education*

2005/3(a), November 1, 2005. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/tsMedorim3/3-1/HoraotKeva/K-2006-3a-3-1-25.htm> [Accessed: January 2014].

Nativ, Y. "*Community of the Second Order*": *Body, Ethics and Gender in Dance Courses in High Schools in Israel*, Thesis towards the degree of Doctor of Philosophy, The Hebrew University, Jerusalem, 2010.

Nativ, Y. *Practicing Trust: Dance Improvisation Activities in Dance Courses among Girls in High Schools in Israel*. In: *Sociology in Israel (Special Issue: Social Readings in the Act of Dance)*, 13(2), 2012, pp. 301-330.

Ophir, H. *Between Production and Creation: The Work and Experience of Female Dance Teachers*, Thesis towards the degree of Doctor of Philosophy, The Hebrew University, Jerusalem, 2012.

Peretz, A. *Teaching and Improvisation – the Attitude of Teachers in the Israeli Education System towards the Term Improvisation – Improvisation in Teaching: Existential necessity or Liberating Component?* Master's Degree Thesis, Bryton Hall College, University of Leads, Israeli Branch, 2003.

Perlshtein, T. "Chasya Levi-Agron: "To Express through Movement the Sun and the Stars", In: *Dance Today* (7), 2002, pp. 4-15.

Perlshtein, T. "Noga Dance Company, Orot Israel College: Talia Perlshtein Speaks with Three Choreographers of the 'Noga' Troupe", In: *Dance Today* (21), 2011, pp. 26-30.

Roginsky, D. "On the Symbolic Body and the Physical Body: Presentability and Abnormality in the Field of Israeli Folk Dance", *Sociology in Israel (Special Issue: Social Readings in the Act of Dance)*, 13(2), 2012, pp. 301-330.

Ron, N. "Letter from the General Supervisor", In: *Dance Supervision*, Ministry of Education website, 2006, [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/azkirut\\_edagogitMafmarMahol/MshulhanHamafmar](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/azkirut_edagogitMafmarMahol/MshulhanHamafmar) [Accessed: January 2014]

Sherlo, Y. "The Image of the Religious Artist: Introduction and Draft for a Curriculum", *Tlalei Orot*, 10, 2002, pp. 336-367.

Tadmor, Y. "Existentiality, Spirituality and Essentiality in Education", In: Tadmor Y. and Freiman A. (eds.), *Education – Essence and Spirit*, Tel-Aviv: Mofet Institute, 2012, pp. 291-297.

Zuckerman, Y. "Art in the Teachings of Rabbi Kook", In: *Yovel Orot*, Jerusalem: the Zionist Histadrut, 1988, pp. 153-157.

### In English

Adshead, J., Briginshaw, V.A., Hodgens P. & Huxley M. "Skills and Concepts for the Analysis of Dance." In Adshead, J. (Ed.) *Dance Analysis: Theory and Practice*. London: Dance Books, 1988, pp. 108-122.

Anderson, T. "Why and How We Make Art, with Implications for Art Education." *Arts Education Policy Review*, 105(5), 2004, pp. 31-38.

Bonbright, J. Bradley, K. & Dooling, S. *Evidence: A Report on the Impact of Dance in the K-12 Setting*. 2013. Retrieved January 2014 from: <http://www.ndeo.org/>

Bond, K.E & Stinson, S.W. "I Feel Like I'm Going to Take Off!": Young People's Experiences of the Superordinary in Dance." *Dance Research Journal*, 32 (2), 2001, pp. 52-87.

Chappell, K., Craft, A. R., Rolfe, L., & Jobbins, V. "Humanizing

creativity: Valuing our Journeys of Becoming." *International Journal of Education & the Arts*, 13(8), 2012. Retrieved January 2014 from <http://www.ijea.org/v13n8/>

Creswell, J.W. *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publication, 2008.

Dewey, J. "The Educational Situation: As Concerns the Elementary School." *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 2001, pp. 387-403.

Eisner, E. W. *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*. Portsmouth, NH.: Heinemann, 1998.

Emmons, R. A. "Is Spiritual an Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern." *The International Journal for Psychology of Religion*, 10 (1), 2000, pp. 3-26.

Festinger, L. *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press: California, 1985 (1962).

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. "Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development." *International Journal of Qualitative Methods*, 2006, 5(1), Retrieved January 2014 from [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5\\_1/pdf/fereday.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/fereday.pdf)

Goldberg, M.R. *Arts Integrating: Teaching Subject Matter through the Arts in Multicultural Settings*. Boston, MA: Pearson, 2012.

Hanna, J. L. "A Nonverbal Language for Imagining and Learning: Dance Education in K–12 Curriculum." *Educational Researcher*, 37(8), 2008, pp. 491-506.

Kraus, R., Hilsendager S. C., Dixon B. *History of the Dance in Art and Education*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1991.

Krug, D. H., & Cohen-Evron, N. "Curriculum Integration Positions and Practices in Art Education." *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 41(3), 2000, pp. 258-275.

Maslow, A. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York, NY: Viking, 1971.

McCutchen, B. P. "Viewing Educational Dance from an Arts Education Perspective." In *Teaching Dance as Art in Education*. Champaign, IL: Human Kinetic, 2006, pp. 3- 21.

Moorefield-Lang, H. M. *The Relationship of Arts Education to Student Motivation, Self-Efficacy, and Creativity in Rural Middle Schools*. A Doctorate Dissertation, University of North Carolina: Chapel Hill, 2008.

Peidmont, R. L. "Does Spirituality Represent the Sixth Factor of Personality? Spiritual Transcendence and the five-Factor Model." *Journal of Personality*, 67, 1999, pp. 985-1013.

Ron-Ronkin, N. "*Dance Literacy*" in *Dance Specialization Programs as Promoting the Growth of the Self and the Shaping of the Perception of Culture in Israel*, Doctorate thesis, Eötvös Loránd University, 2009.

Stinson, S.W. "Body of Knowledge." *Educational Theory*, 1995, 45 (1), pp. 43-54. Retrieved on January 2014 from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00043.x>

---

**Talia Perlshtein** born in Jerusalem. Dance researcher, lectures on artistic dance and dance education in Israel both in Israel and around the world. For many years she has been a member of major public committees on issues concerning dance curricula and repertoire in Israel. One of the founders of the academic dance department at "Orot Israel" College of Education and serves as the head of the department since its establishment in 1998. Founder and director of the Noga dance company. One of the founders of the first six-year specialized dance program for matriculation in Israel at the Academia High School in Jerusalem. Served as the coordinator of the specialized dance program from 1980 to 2000. Was the director of the Israeli Dance Library at Beit Ariela Municipal Library in Tel Aviv from 1997-2006. Lectures on Israeli Dance on behalf of the Israeli Foreign Ministry – Cultural and Scientific Affairs Division.

and soul. According to M., "I teach twelve-year-old girls. At this age the girls are bent over, and they have no openness in their bodies. In class I needed to very gently correct the way they worked with their bodies... even to just broaden the range of shoulder rotation, the way they opened their hands, the shoulder blades, the entire chest area, a lot of work. Gentle, gentle, gentle. One day the principal told me that the girls who were studying dance with me have changed greatly in their body image, in their stance and confidence. She was amazed to see how the body and the soul are truly one. I believe that in class they get to know their body, and thus learn to love it."

In this quote the interviewee presents two voices, her own and that of the principal, whose words give force to the perception of the interviewee. The speaker attests that she refines the pupils' bodies to a degree, and in her own words – gently. The words of the principal – linking the strengthening of the pupils' posture with the boost in their self-image – exemplify the practical contribution of dance to the personal empowerment of the pupils.

Beyond this, the combination of the two methodologies, the inductive data-oriented analysis (Kupferberg, 2010; Fereday & Muir-Cochrane, 2006), and the theory-oriented analysis, (Brinson, 1993) raised two sub-categories unique to this population group – developing an awareness to a moderation in the cultivation of the body, and developing an awareness to body-soul links as a means for connecting with the divine.

–Developing an awareness to a moderation in the cultivation of the body – the responses of the interviewees indicate that they perceive the dance lessons as enabling a renewed construction and definition of the attitude towards the body. M. noted that "some of the pupils are embarrassed by the exposure," which indicates they are sensitive to the exposure of both body and soul. Interviewee H., in whose words we may see that she aspires to enhance her pupils' sensitivity and awareness to the significance of their use of body movement, explained that "as a teacher, it is values that I pass on to my pupils; chastity [...] when I am with my body from such a place that externalizes it, and when I am with my body from a place which is upright, but not protruding."

Z. expressed her fear of a cultural influence that encourages the externalization of achievements in the development of the body, saying "it is important to me that the movement does not squirt ego or virtuosity". It can be understood that the refinement of the physical ability and the achievements are, for her, a means and not an end.

– Developing an awareness of body-soul links as a means for connecting with the divine – in the responses of the interviewees their position regarding physical development in dance lessons stood out as a means for refining the personal-religious expression. According to N., "in dance there is a place of developing the body as an instrument. It requires honing and a sort of attentiveness that is on an entirely different level than that of sports lessons, in which you learn how to work with the body, but not to say something through the body. Because in dance there is

a place of creativity, of expression, of being able to bring myself. On the one hand, this is really material, but on the other hand it is also innerness, which is the spirit, the soul [...]; it [dance] greatly expands the borders of this world. It is something that touches both on the beyond and on the here and now, it is **a connection of the upper and lower spheres**... to me that is the goal".

According to L., "dance lessons are important especially in religious frameworks. Religious girls naturally do not deal with their body too much. Dance lessons enable them to understand their body, listen to what comes from within, learn the power latent in their body... this is also in the religious sense, yes, in the spiritual sense of connecting with myself and through that connection to myself, worshiping the Lord."

The first interviewee expressed her perception that the spiritual expression of dance stands in the center of teaching the subject. Her educational goal, which she defines as "*a connection of the upper and lower spheres*," reflects her being an observant dance teacher. As such, she deals with the challenge posited by Rabbi Kook to the religious education institutions – to mold the pupil's inner-spiritual world as a whole person and Jew, through the development of the body and an artistic-creative activity.

The words of the second interviewee indicate that although almost one hundred years have passed since Rabbi Kook had called upon the religious public to return to the body, the process has not fully matured among women. This is probably due to the norm of hiding the female body, represented by the verse "The King's daughter is all glorious within" (Psalm 45:13). Her words indicate a change of consciousness that has begun in this population, expressed, among other things, by the recognition that the return to the body through the art of dance empowers the pupils both personally and religiously. We may also identify this change as a part of the influence of the spirit of feminism on this society.

5. The contribution of dance teaching to general studies in school – the following words of the interviewees attest to their perception that dance lessons enhance the understanding of the pupils in other subjects thanks to the use of multiple intelligences. According to L., "dance deals with learning 'hard core'- the way we learn things, the way we understand things, the way in which we can explain things differently. How to use the body to learn to read, to learn how to subtract and to add fractions, in order to... all sorts of very, very interesting things."

The interviewee relates to experiential-movement experiences that illustrate abstract concepts through the organs of the body and enable the pupils to learn and to internalize these principles through the body and to apply them to their general studies. Her perception relates to the theory of multiple intelligences (Gardner, 1995), which implies that pupils should be exposed to a variety of teaching methods so as to be able to realize the potential latent in them.

According to A., "a dance teacher can promote pupils in other fields. This may not be the most important goal, but in my opinion it is really significant. It is another way of learning contents taught in class, and it is also a different, experiential way [...] also from my experience as a pupil. I ask myself what I remember best, what influenced me the most, and those are the places of... experiencing something, actually doing it physically, experiencing it and not just learning it in theory." Her words reinforce those of the first interviewee, both based on her experiences as a pupil and from her point of view as a teacher. These words support the claims of the professional literature that experiential teaching arouses in the pupils interest and involvement in the learning process (Dewey, 2001; McCutchen, 2006).

6. The contribution of dance teaching to pre-professional education – Not many references were found to this category in the interviews. The words of S. praise the revolution that is occurring in the general-religious education with the introduction of dance to the curriculum. She states, "I see girls in my classes in the 5th and 6th grades, how they thrive in dance lessons! There are pupils who started attending afternoon classes following our lessons in school, and many choose to continue learning dance in junior high, in the arts school. I see how it is built up. I see this revolution of dance lessons in religious schools as a very positive thing. The pupils' needs are met within, and they do not have to go looking for it outside. There are so many talented girls, and it is truly fortunate that dance lessons in school have exposed them to their natural gift." The relative lack of references of the interviewees to pre-professional training can be ascribed to their being dance teachers in elementary education, not engaged with teaching that is directed at professionalism, which takes place in high school specialized dance programs (Perlshtein, 2002).

From the interviewee's reference to the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade we can assume that the sequence of dance lessons in her school stimulates in gifted pupils the desire to continue and develop in the field. And indeed, in recent years eight matriculation-level dance programs were opened in religious high schools for girls, as a pre-professional training for pupils interested in deepening their development.

The uniqueness of the investigated population – observant dance teachers – is expressed in this category as well. The content of the interviewee's words reflects the growing thirst in her pupils' population group for pre-professional training in the creation and performance of the art of dance within the boundaries of Halacha. The interviewee praises the change that has been enabling observant pupils to realize their talent within a religious framework, since before dance was integrated in the general-religious education, they were not provided with a suitable professional-religious answer to their needs.

### Summary and conclusions

The theory-oriented analysis of the interviews shows that these dance teachers' experiences give particular validity to Brinson's universal model (1995). The analysis of their personal stories,

which reflected their perceptions and positions towards the teaching of dance, provided references to all six categories in this model. However, it was found that the interviewees discussed more extensively the significance of the subject of dance to pupils in the category of personal and social education. It may be assumed that the emphasis these teachers placed on this category derives from their perception that the art of dance is a means for reinforcing values and for personal development.

Another aspect that arose is the emphasis placed by these teachers on the unique value of the subject of dance, which contributes to the development of each pupil. This finding was especially prominent in the category of pre-professional education. This finding can be explained by the fact that these interviewees teach elementary school classes, and for them the contribution of the art of dance is not in professionalization but in the development of all pupils through a process of understanding the body, connecting through the body with oneself and with others, cultivating expression and creation and reinforcing personal development of aspects such as commitment, attentiveness, sensitivity and dedication.

The analysis of the interviews according to the inductive, data-oriented analysis (Kupferberg, 2010; Fereday & Muir-Cochrane, 2006) raised unique sub-categories that enriched Brinson's model (1993). In the category of personal and social education arose the sub-category of "religious empowerment," and in the category of physical development arose two sub-categories – "developing an awareness to a moderation in the cultivation of the body," and "developing an awareness of body-soul links as a means for connecting with the divine." These sub-categories reflect the religious identity of the observant dance teachers. The analysis of the interviews brings out that these teachers view religious empowerment as an inseparable part of the pupils' personal development through dance. This indicates that they are coping with a cognitive dissonance (Festinger, 1985 [1962]) that is triggered by the tension between free personal expression, which underlies all arts, and the desire to maintain the laws of Halacha.

The following words of the interviewees provide a substantial and touching expression of the emotional intensity that accompanies the observant dance teachers when they attempt to integrate dance into the general-religious education:

"I feel that in dance there is something extreme to both sides [...] In my eyes it has enormous power, but the danger from it is also somewhat greater." [R.]

"As a woman of faith, before every lesson with my pupils I pray... to find, to be exact, not to sin." [Z.]

The first quote summarizes the cognitive dissonance experienced by the teachers, testimony to the acknowledgement of the power of dance, in the face of the fear from the danger latent in it. The prayer for finding the right way, in the second quote, is an expression of the way these teachers deal with this dissonance. The combination of the two methodologies in decoding the interviews in this study make it clear that the interviewees overcome the dissonance through a heightened sensitivity to guarding the

studies. The words of interviewee S. echo the perception of the interviewees above, according to which meaningful learning is active learning that enables pupils to better understand the world and even find and invent themselves in it, stimulating their dedication and commitment to learning.

The words of the teachers coincide with the statement by arts researchers that engagement in the arts leads to a realization of the human potential through experiential-creative learning that requires attentiveness, openness, curiosity and daring (Landau, 2001; Dewey, 2001; Eisner, 1998; Goldberg, 2012; McCutchen, 2006). Also, their claim that dance enables pupils to gain a unique expression of meaning fits the educational significance of the theory of multiple intelligences (Gardner, 1995). Dance studies encourage the operation of several different intelligences – among others, bodily-kinesthetic, musical and spatial – and thus enable pupils to process information and express it in unique ways.

2. The contribution of dance teaching to cultural education: The tension with which observant dance teachers deal in outlining the nature of dance teaching in the general-religious education reflects the conflict in the religious-Zionist society between the desire to be part of the modern world and the wish to maintain the boundaries of Halacha. According to B., "I search for the balance between high-quality Jewish music for dances, and music the pupils are influenced by, such as MTV, or any other secular fashion." Her words show that there is a fascination of young people in the religious-Zionist society with the secular culture surrounding them. The teacher, on the other hand, expresses a desire to impart to her pupils values, expressed in the choice of "high-quality" music, as she defined it. It can be understood from her words that the solution, for her, is in finding a balance between the wishes of the pupils and her educational and religious conception.

Interviewee C. referred in her words to cultural processes of change: "In elementary school I teach folk dances, we call it 'Folk Dances – Nostalgia'. Yes, it is possible bring in some nostalgia, [...] Today's children have no clue... it is just unbelievable, they don't know these songs... They come from an entirely different culture, as opposite as heaven is from earth [...] In my view it is amazing to dance folk dances, which are truly our entire people, Jews everywhere know how to dance these dances." The term "nostalgia" indicates a yearning for the past, which is perceived as idyllic. Learning the "nostalgic" folk dances, as C. describes them, allows her pupils to be exposed to the culture of Israeli folk dances that reflected the values of the young Israeli state. It is evident that the interviewee cherishes these values, believes that they stand higher than current norms, which she perceives as opposite to them "as heaven is from earth." The study done by Roginsky (2012, pp. 305-6) reinforces the assumption that Israeli folk dances reflect values. As she claims,

Israeli folk dances embodied the symbolic collective expression of the unity of action [...] the dancers' physical grasp of each other (bringing together hands and shoulders) creates a human chain and emphasizes the mutual link between the individual and the collective,

as the circle defines and mandates equality, uniformity, integration and cooperation between the individuals in it in order to perform the dance [...] the ideological messages are imprinted on the individual in a distilled and direct manner, in their physical being per se.

It can be assumed that the teacher's choice of teaching "nostalgic" folk dances derives from her perception that the art of dance enables pupils to experience in their bodies the ideal significance of the dances of the early days of the state, and thus to absorb their values.

3, The contribution of dance teaching to personal and social education –

**Personal education** – this category received wide reference in the words of the interviewees on various aspects, such as

– Self-realization – A. claimed that "dance enables the pupil to grow and to develop as a human being, to bring to the world what they have in them."

– Increasing self-confidence and self-esteem – according to H., "there are girls who are very weak in all other subjects, but are gifted in dance. Then, suddenly, there is a field within the school in which they have this place to stand out as the successful girl, and it truly empowers them... the lesson gives them confidence, socially."

– Education for perseverance – Z. explained that "dance teaches the pupils to work on a movement sequence. To do a task from beginning to end, which is something they must have later, for a life as adults in the community".

– Self-discipline – according to L., "dance encourages pupils to think! To make an effort! To invest themselves! Because first of all, dance is investment, you can't avoid it, it is physical investment and people today don't like to make an effort, and it's also a thing of self-discipline and seeing that when you invest yourself, things happen... and what happened is yours. I have no doubt that it goes on with them. Those who really go for it win, it continues with them."

The personal development described by the interviewees coincides with the skills and values detailed as the objectives of art education according to the Ministry of Education (circular of the general director, 2005). Their descriptions are also compatible with the claims of the literature regarding the positive contribution of dance to young people in getting to know the forces latent in them and in reinforcing their values and personal development in the aspects of self-discipline, punctuality, order, seriousness and responsibility (Moorefield-Lang, 2008; Stinson, 1995).

The analysis of the interviews through the inductive data-oriented analysis (Kupferberg, 2010; Fereday & Muir-Cochrane, 2006) added to Brinson's model a sub-category, unique to this population group: religious empowerment.

– Religious empowerment – according to N., "dance is an instrument for the worship of the Lord. Through the movement it deepens the pupils' work on their virtues and their awareness of the connection between body and soul within the boundaries of Halacha... the body suddenly receives different dimensions [...] in the sense of 'All my

bones shall say.'" It is evident in this quote that the potential of teaching dance as a means for religious empowerment of the pupils is connected to the two elements that make up the term "spirituality" – transcendence and an answer to the question of the meaning of existence (Piedmont, 1999). According to the interviewee, in its highest essence dance serves as an expression of a connection to the divine through the movement of the body. In this it allows for knowledge and an experience of a sublime existence beyond the material reality, in seemingly daily actions. The inclusion of the biblical quotation "All my bones shall say, 'O Lord, who is like you'" (*Psalms*, 35:10) in her words reflects the aspiration to maintain a life of Torah in all walks of life, in the spirit of the verse, "In all your ways acknowledge Him, and He will make straight your paths" (*Proverbs*, 3:6). Her words also attest that dance lessons can develop spiritual intelligence, the components of which – beyond an aspiration to transcendence and an answer to the question of existence – include the nurturing of virtues (Emmons, 2000).

**Social education** – many of the interviewees noted the contribution of dance lessons to the contents of ceremonies in school, especially on the social-educational aspect. A., for instance, stated that "the dance lesson develops pupils' sensitivity to respect the other. For instance, we held a ceremony in memory of [the assassinated prime-minister] Rabin. I chose for the ceremony dance the song titled *Equal*, by Ran Danker, which has amazing lyrics – 'You are black, I am white / I am in the dark, you are in the light...'. We had a creative process in couples, and the division was intentionally random. The task was to create a duet together. We talked about types of duets, for instance dancing the same, or doing something opposite on purpose, or just dancing something different than the partner. The pupils went through a long process, at the end of which a dance was created, which we performed in the ceremony. Not like a regular class, in which you talk about the other, they experienced what happens when you have to deal with someone who is different from me, who moves differently. It was a true experience with the body. It was amazing. I felt that there, I was performing with them something that we truly breathed life into together. They created something significant in this process. Before going on stage I told them that they had an opportunity, through the dance, to pass something on to other children, to give something to someone else through this ability they have in movement."

In this quote the interviewee refers to two aspects of the contribution of dance to the social education of the pupils. The first is the process she led with her pupils as part of an educational dance lesson in the elementary school where she teaches. This process allowed for the development of interpersonal skills in planning and making group decisions. As claimed in works of theoreticians, an agreement on common goals in a creative process encourages meaningful cooperation and involvement between group members and empowers senses of self-confidence and group pride (Anderson, 2004). This process is an example of humanizing creativity, which grants a voice to all partners of the creative process and accepts the difference between them as

essential (Chappell et al., 2012). In this case, the creative work enabled all partners in class to express themselves, not only a selected few, and legitimized the differences between them as an essential part of the group construction of the creation.

The second aspect refers to the integration of this dance into the school ceremony in memory of Rabin. The role of the ceremony in society is to mold and reinforce norms and values in order to construct a culture common to the entire community. The dance the pupils had created in class is an expression of knowledge learned in their bodies and realized in an original work of dance that constitutes a new cultural text. The integration of the dance in the school ceremony turns the dancers into cultural agents who may influence the audience of pupils in a direct, experiential manner and contribute to the development of their aesthetic sensitivity and artistic attentiveness.

The pupils' process of creation and performance realizes the double roles of artistic creation - as a reflection of existing reality, but also, at the same time, as an influence on it, or even as a molding of it. In this case, this example echoes the vision of the contribution that integrating the arts into the general-religious education can make (Adler, 2007).

Similar to the creative process presented above, in her research on pupils in specialized dance programs in Israel, Nativ (2012) examined, among other things, the manner in which improvisation activities in dance lessons shape the social world of the dancers. She claims that dance improvisation lessons enable those dancing in them to participate in the shaping of the social world out of the physical action of the body. In this process,

The girls experience their private bodies as an active subject created within the public sphere but also producing it, and in this they gain an understanding of the world and interpret it [...] in this sense, the body serves as a source of self- and social- doing and learning, unlike the silent and silenced body in traditional school classrooms. This perception extracts the body from a passive stance and gives it powers that are partner to the formation of the selfness and of the socialness (ibid, p. 368).

These testimonies from the field of study reflect the fact that dance lessons provide pupils with a type of laboratory to investigate their personal and group identity, both as part of educational dance lessons and in specialized dance programs in pre-professional frameworks. Thus, the art of dance influences the school culture and contributes to its creation.

4. The contribution of dance teaching to physical development – in the responses of the interviewees the distinction between the teaching subjects of dance and physical education stood out. Similarly to Brinson (1993), they emphasized the importance of the connection between body and soul in the art of dance, for purposes of personal expression and not just refining the body.

– Reinforcing body image – in this sub-category there stood out the position of the interviewees that physical development in dance contributes to the reinforcement of the perception of self as an inseparable wholeness of body

The call by Rabbi Adler (2007) to educators in Jewish general-religious education to "devote [their powers] to the refinement of all spiritual, artistic, and creative talents" requires an examination of the meaning of the term spirituality in general, and of spirituality in education in particular.

Spirituality as a super-essence, in the opinion of Tadmor (2012), holds within it different experiences for different people. According to him, there are those for whom a spiritual experience as an intellectual-philosophical peak, one of revelation and insight into truth; for others it is an aesthetic, artistic peak, the creation of an artist, or the enjoyment of the listener, the reader or the observer – which imparts a sense of elation. There are people for whom spirituality is expressed in an intellectual discussion or a conversation over a common creation that combines receiving, giving and completeness. For yet others spirituality is an ecological experience, one of connecting with nature, the sense of being an organic part of cosmic reality. And there are those for whom spirituality is a purely religious experience expressed in God's work and a sense of proximity to the Lord.

Researchers who have studied the concept of spirituality have concluded that it relates to two central elements. The first is transcendence, which is the perception, experience and knowledge of a supreme entity that is beyond material reality, binding all that exists in it. This entity is dialectically perceived as both existing beyond materiality, and yet also as an essential part of this existence. The practical meaning of this element is that the process of spiritual development includes the development of an ability to connect with this dimension, perceive it, experience it, and apply insights that arise from spiritual experiences in daily life.

The second element in the definition of spirituality is the question of meaning. Practically speaking, spirituality includes a reference to essential questions regarding human existence, such as, what is the material reality and what is the purpose of being? The connection of a person to a spiritual world and the insights they derive from it shine a new light on their worldview, the significance of their place in it and the purpose of their lives. This change leads to a deep experience of purpose, which holds within it significant implications to a one's way of life (Piedmont, 1999).

A combination of both elements can be found in the writings of Maslow (1971), who believed that an essential aspect of the nature of every person is their spiritual core. In his later writings he expanded on his theory of needs, adding the concept of transpersonal psychology that refers to the stage beyond personal realization, which is Man's transcendental stage. In this stage, claims Maslow, Man rises above egocentricity and the focus on the self. This transcendence leads one to harmonious relationships, love for the other and love for creation. In this stage, the individual achieves a connection between their personal consciousness and a wider spiritual awareness, thus being granted access to a supreme reality, to an existence that is beyond material existence. According to this perception, in order

for Man to be able to realize all dimensions of his existence, he must open up his soul, his heart, his mind and his body to his spiritual core, and allow the potential of spiritual force innate in him to find expression (Mayseless, 2012).

Man's potential of spiritual force was also examined by Emmons (2000). He claims that the category of intrapersonal intelligence defined by Gardner (1995) should be expanded to include Man's spiritual intelligence as well. This intelligence includes the capability of transcendence; the ability to stay in higher states of awareness; to experience and to see the sacred in daily activities; to find assistance in spiritual sources to solve problems; and also to express virtues such as expressions of modesty, gratefulness, forgiveness and compassion.

Tadmor (2012) believes that in every person there is a connection to spirituality, but its realization demands self-improvement and direction. Education, in his opinion, is necessary to cultivate the spiritual intelligence inert in man. This shapes the educational ideal that aspires to design, for the student, experiences that include a combination of thought, emotion, body, soul, and spirit.

To conclude, research on art education, as well as the teachings of Rabbi Kook, emphasize the position claiming that the arts serve as an instrument for the realization of human potential. Both approaches uphold the claim that the arts harbor a force that carries those engaged in them beyond factual reality and imparts to them an existential meaning. The role of education is to open for the students a hatch to the process of realization through art, which in the religious belief is part of the aspiration to live a life of Torah in all walks of life, in the spirit of the verse, "in all your ways submit to Him, and He will make your paths straight" (Proverbs 3:6).

Researchers of human psychology who have dealt with the spiritual core of Man – as an intellectual, aesthetic, religious or other super-existence – attest to the importance of spiritual connection to the high-quality existence of Man. The results of these studies shed light on the call made by Rabbi Adler upon religious educators to devote their best efforts to cultivating the spiritual talents of their students through the arts as a meaningful path to a connection with the divine.

This article, then, gives voice to observant dance teachers and identifies their perceptions and positions towards the teaching of dance to pupils of the general-religious education, in an attempt to broaden the academic discourse on dance education in Israel, and to contribute to development of the field and to integrating dance into the general-religious education system.

### Research Method

**Population of interviewees:** 11 observant dance teachers who had found positions as teachers in elementary schools of the general-religious education system were interviewed. The interviewees have 3 to 12 years of experience teaching, their ages range from 27 to 36, and they come from various places of residence in Israel.

**Interviews:** in semi-structured, narrative interviews, the

interviewees were asked to tell their story as observant dance teachers. In addition, they were asked designated questions, such as: What is, in your opinion, the significance of dance education to pupils? What are your positions towards the teaching of dance in connection with faith? What are the challenges with which you cope in teaching the subject? What are your motivations for choosing dance teaching?

**Procedure:** an appeal was issued to 120 graduates of the dance department with a request to interview teachers who teach dance in formal education. A positive response was received from 37 graduates, out of which 11 teachers were chosen who teach educational dance, varying in their ages, in seniority and in geographic location. In order to avoid bias in responses, due to the position of the researcher as head of the department and as a lecturer the interviews were mostly held by observant research assistants, trained for this purpose.

**Method of analysis:** the interviews were taped and transcribed. In order to deepen the findings and enrich them (Creswell, 2008) analysis of the findings combined two methodologies, which allow for an examination of the selected text from different perspectives. In the first stage an inductive data-oriented analysis was used, through which various categories, based on the data, were identified (Kupferberg, 2010; Fereday & Muir-Cochrane, 2006). In the second stage, all interviews were analyzed again using a deductive method of analysis, theory-oriented content analysis, in accordance with Brinson's model (1993). The model was chosen since it integrates all of the presented aspects, as described in the report of the American organization, National Dance Education Organization (NDEO), for 2013 (Bonbright, Bradley & Dooling, 2013), and in major research on art education in general and dance education in particular (Eisner, 1998; Hanna, 2008; McCutchen, 2006). The use of this model for analyzing the findings grants universal validity to the study in the context of teaching dance. In addition, the analysis of the findings of the study in connection with this model will enable an examination of the validity of the model among observant dance teachers as well.

In each stage an outside expert judge examined the validity of the analysis and ensured it was true to the data. In the third stage, common aspects to both analyses were identified, according to Brinson's model. Additional aspects, which arose in the analysis from the first stage, according to the data-oriented inductive analysis, (Kupferberg, 2010; Fereday & Muir-Cochrane, 2006), created sub-categories to Brinson's model. The combination of the two methodologies deepened the ability to hear both the unique and the universal in the voices of the observant dance teachers.

### Ensuring the rights of the interviewees

As noted above, all interviewees had stated their consent to participate in the study. In addition, all quotes were referred to the interviewees to obtain their consent to publish them. A full consent was obtained to publish their words without identifying details but for the initial of their first name, as is accepted in qualitative publications (Ezer, 2012).

This section shall present the findings that arose from the theory-oriented content analysis according to Brinson's model (1993) and the sub-categories that were added to the model from the analysis according to the data-oriented inductive analysis (Kupferberg, 2010; Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

1. The contribution of dance teaching to artistic and aesthetic education: In this category Brinson (1993) notes two aspects – acquisition of practical knowledge and acquisition of theoretical knowledge. In the interviews the teachers did not refer to the contribution of dance lessons in the theoretical aspect. In the practical aspect they referred to the development of the artistic and aesthetic abilities of their pupils for the purpose of expressing their inner world through movement, and to the ways of acquiring the skills needed to develop these abilities. In this category three major aspects arose –

- Developing sensitivity – interviewee Z. described the development of the pupils' ability to listen in dance lessons: "I discovered that the pupils learn to listen. Dance is an instrument of attention, attention to the body, attention to images, to what comes from within, attention to the music."
- A unique expression of meaning – interviewees said that the added value of the dance lessons lies in the fact that in them pupils can express themselves in a different way than their usual existence in school. This is apparent in the words of interviewee M.: "There are children who are very quiet, who find it difficult to speak in front of the group, but suddenly in dance they open up, they are no longer mute, their body speaks, breaks their own barriers [...], expresses them and their thought."
- Developing creative thought and action – one of the interviewees described a learning process in dance that encourages finding movement solutions while thinking, using the imagination and physical fitness. According to A, "Creating dance is actually learning how to solve problems. This is something that is very important to pupils, and they work on it all the time in dance lessons. I give them an exercise, like creating a dance or phrasing a movement phrase according to some rule we were working on in class. Everyone does it. Yes, it works."
- S. described the influence of the feeling of realizing the potential that derives from self-creation that stirs up happiness, in contrast with what is perceived as "dull" school work – "School is such a dark place, and suddenly they thrive, and create [...] it is so much fun to see them bringing things out of themselves and creating, and just enjoying and feeling happy in it. The joy comes from expressing themselves - aha, they can create from themselves."

The teacher contrasts the blooming in dance lessons and the dark school, and one may assume that she means passive learning that focuses mainly on the imparting of knowledge by the teacher and its memorization by the pupils, and does not encourage involvement and emotional identification with the

of thought can be mediated only verbally. An adoption of this perception leads to the promotion of a hierarchy of knowledge topped by scientific knowledge and distancing the arts from their proper place in the development of cognition (Eisner, 1998). This hierarchic structure of knowledge, which characterizes the positivist conception, underlies the policy of the Israeli Ministry of Education in the last decade. This policy creates a distinction between core subjects and enrichment subjects. Declaratively, the Ministry of Education ascribes great importance to art education, since through them the Ministry expects the school to impart to children skills and values (Ministry of Education Management Circular, 2005). But in fact, the schools may choose which enrichment studies to offer, amongst which art education is included, as part of a selection of studies that make up merely two weekly hours. The delimitation of art education as 'enrichment' studies posits them in a lower status, which makes it difficult to teach them in reality, and does not allow pupils personal development or enjoyment of the qualities of each of the art subjects.

The marginality of enrichment subjects in general, and of the art subjects in particular, in the Israeli education system is only part of the gamut of difficulties encountered when attempting to integrate them into the curriculum as part of the general-religious education. The following discussion will elaborate on the unique struggles facing dance education in the general-religious education, some of which were already raised in the introduction.

### *Brinson's Model: the Contribution of Dance Education to the Formal Curriculum*

Brinson (1993) described the contribution of the art of dance to the school curriculum as part of formal education in a form of a six-category model: artistic and aesthetic education; cultural education; personal and social education; physical development; general studies and pre-professional education.

**1. Contribution to artistic and aesthetic education** – dance education imparts a different form of knowledge and understanding, which includes two aspects: theoretical knowledge, such as concepts and history; and practical knowledge, such as a movement "vocabulary," rules for constructing a dance, acquaintance with the body, and developing sensitivity to the meanings that the body conveys. This knowledge provides the students with tools for discovering, understanding and expressing the logic of their inner world and that of the world surrounding them (McCutchen, 2006). Acquisition of practical knowledge develops, among other things, perceptual and performative skills. The students are required to pay attention, to store the representations in their memory and to memorize the details of the movement and of the movement sequence. They are also required to listen to instructions, while remaining involved in the study of the dance technique, the feelings, the ideas and the thoughts conveyed by the dance. Along with this, observation of dance performances boosts students' multi-sensory perceptual awareness (Hanna, 2008). Theoretical and practical education in dance also develops creative thought and action, expressed in daring to approach the new and connecting things that were unrelated to one another before (Landau, 2001).

Tasks in a creative lesson, alongside tasks related to performance and to directing, encourage students to find movement solutions while thinking and using their imagination and their inventiveness (Kraus, Gottschild, & Hilsendager, 1991).

**2. Contribution to cultural education** – Art works reflect the aesthetic conception and the social, political, and economic background of the period in which they were created, and they impart a highly imaginative form to the historical facts. Art education - dance included - allows students to study the connection between the content and the form that the art takes on and between the culture and the time in which it was made. Students' deep engagement with the dance they observe or perform expands their understanding of their history, philosophy, customs, styles and life circumstances as well as those of people from different cultures and countries (Adshead, 1988; Eisner, 1998).

**3. Contribution to personal and social education** – While working individually and in a group as part of dance lessons, or in preparation for a dance performance, students develop personal skills, such as perseverance, discipline and self-awareness, as well as interpersonal skills in planning and making group decisions. An agreement on common goals provides an opportunity for collaboration, for giving and receiving constructive and judgmental criticism, for meaningful involvement among members of the group, and for enhancing the sense of self-confidence and group pride (Anderson, 2004).

**4. Contribution to physical development** – Physical education and the art of dance share overlapping points in the development of physical ability. Both disciplines contribute to the refinement of the body, to improving coordination and to the development of personal skills. But the values and the emphases are different. In physical education the connection between the body and the soul has an achievement-oriented aim. In contrast, in the discipline of dance the connection between body and soul generates artistic expression, which makes it possible to organize and express individual worldviews (Brinson, 1993).

**5. Contribution to general studies in school** – The integration of the arts with core subjects enhances students' level of learning and improves their understanding and achievements through the use of the various learning skills and teaching styles that characterize art education. Dance contributes to general studies since in this art form all the senses, and not only the cognitive dimension, collaborate in an experiential manner of content processing. The integration provides opportunities to use the knowledge as well as the benefits of the dance in the different subjects and challenges students to create systems of contexts and insights, while using metaphorical and analogical thinking. This integration does not diminish the value of dance as a distinct field, but rather acknowledges its force and extent (Bond & Stinson, 2001; Krug & Cohen-Evron, 2000).

**6. Contribution to pre-professional education** – Educational dance lessons enable students, who have the physical and mental qualities required for a professional career in dance, to stand out. Recognition of their unique talents, as part of the educational dance curriculum, opens for them the option of choosing pre-professional dance studies at dance schools that train students to perform professionally (McCutchen, 2006).

In conclusion, the point of departure for educational dance is

that all pupils should have access to the varied aspects of dance education, as a form of art. That is because dance, as all the other arts, amplifies the pupils' range of intellectual capabilities, develops their creativity and contributes to their personal growth in the three dimensions – the cognitive, the physical and the emotional.

### *The Vision of Art Education in the General-Religious Education*

In the circular of the administration of the religious-general education (2007) Rabbi Adler, head of the administration, spelled out his religious-educational vision, pointing to the importance of integrating arts into education. Among other things, he writes there that (p. 10):

Artistic creation is one of the tools meant to express our spirit, our great aspirations. Through it our Land shall be cleansed and sanctified, since art can not only be reflective and reactive to reality, but it can also influence reality, and to a certain degree even mold it [...] hence those wishing to build the land are called upon today, perhaps more than ever before, to devote their powers to the refinement of all spiritual, artistic, and creative talents.

This vision is based on the teachings of HaRaAYaH Kook (1865-1935), one of the leaders of religious Zionism, who viewed art as the realization of all that is hidden in Man's soul. As Rabbi Kook claimed, "literature, its drawing and carving, are about to execute all of the spiritual concepts imprinted deep in the human soul. And so long as even one drawing hidden in the depths of the soul is missing from execution, the work of art is burdened with the duty to bring it to light" (Ollat Re'ayah, part B, p. C). Zuckerman (1988) claims that the Rabbi's reference to literature represents his attitude towards all arts. Rabbi Kook saw the arts as a means for achieving a higher spiritual goal, whereas the modern secular concept views cultural creation as an entity in and of itself. It should be mentioned that the Rabbi encouraged the study of, and engagement in, the arts, which bring enjoyment as well as mental and spiritual elation to a person, so long as they are carried out within the boundaries of Halacha.

Another innovative concept that arises from the writings of Rabbi Kook is the challenge of finding the balance between body and soul in the path of the Torah. In general, Judaism does not view the occupation with the body and the use of it as a negative concept, since the body serves as a central instrument for the worship of God – it is the abode of the soul and the executor of Man's thoughts, wishes and aspirations. However, since ancient times and following the encounter with Greek culture, where the body was an object of admiration, Jewish spiritual leadership has warned against the dangers imminent in turning the body into an object of deification and of realization of desires, which constitutes idolatry. Through the ages this fear led to a focus on the spiritual aspect of the human being, and an abandonment of the body as a focus within the various Jewish congregations throughout the diaspora (Kaufman, 1999).

However, contrary to the orthodox perception prevalent in the time of Rabbi Kook, which held holy only scholastic learning,

the Rabbi himself emphasized the importance of cultivating the body. The Rabbi warned that "sometimes, through an effort to become overtaken by higher spirituality, all the forces of spiritual life are carried up into the world of upper thought, and the body is neglected by the soul, thus being left to the control of vices" (Orrot haTeshuva, 1985, 14,B). In order to avoid this deprecation, and as a means of reaching a higher level of spirituality, the Rabbi explains that the challenge facing the public is to return to the body, both on the personal level and on the national level, and through it to reach the divine.

On the personal level, the importance of physical strength derives from its contribution to spiritual activity, since "where the recuperation of the body is in order it raises the spiritual light and reinforces it" (Orrot haKodesh, C 80:54). On the national level, Rabbi Kook embraced, in effect, the Zionist ethos of 'muscular Judaism' coined by Max Nordau, and imparted a religious meaning to it. Spiritual strength is a pre-condition for the national resurrection, and the light of the Jewish soul shall be reinforced in the powerful body. In his words,

Our physical demand is great: we need a healthy body. We have dealt much with mentality, but have forgotten **the sanctity of the body**. We have neglected physical health and bravery, we have forgotten that we have holy flesh, no less than we possess a holy soul (Orrot haTeshuva, p. 80. Emphasis mine).

Karmi (2003) claims that the correction that Rabbi Kook demanded was part of his revolutionary worldview, which believed that the path to a new religious, Zionist, Hebrew culture passes through a rehabilitation of the material aspect of life, through the rebuilding of the body and an introduction of general content to religious educational institutes, as part of the molding of the student's spiritual world as a whole person and Jew. However, Rabbi Adler writes, "Rabbi Kook had set a high spiritual challenge, but did not explicate how to deal with it. The proper decryption of human creation and the identification of its Godly components await a redeemer. That is the deep role of arts teachers in religious education" (2007, p. 8). These educators are required, first and foremost, to help their students cope with the tension between the Western concept of artistic creation as a personal expression, free of all authority, and the approach of Halacha, which views art as a means for connecting with the divine.

The subject of dance is unique in the educational challenge with which it presents the religious-general education, due to the neglect of the sanctity of the body, as it was termed by HaRaAYaH Kook, by the religious public. The observant teachers are demanded to repeatedly clarify the borders of artistic creation in the spirit of Halacha, in light of the fear that emphasizing the external aspect of that creation might "diminish Man to the forgetfulness of the Lord" (Sherlo, 2002). These teachers have to deal with dilemmas that arise from the field, such as the expression through dance of the inner world, versus the desire to retain the virtue of chastity and modesty, or through encounters with Western cultural heritage of the art of dance, which does not coincide with their religious perception.

# "A Connection of the Upper and the Lower Spheres":

## Perceptions and Positions of Observant Dance Teachers Towards the Teaching of Dance to Pupils in the Israeli General-Religious Education

Talia Perlshtein

### Abstract

This article seeks to examine the perceptions and positions of religiously observant dance teachers towards the teaching of dance to pupils in the Israeli Jewish general-religious education curriculum. This is a pioneering research, sounding for the first time the voices of observant dance teachers, who are partners to paving the road towards the construction of dance education in the spirit of Halacha [Jewish Religious Law]. The research included eleven dance teachers, graduates of the dance department at a religious academic college of education, who held teaching positions in elementary schools of the general-religious education. The participants were interviewed in semi-structured in-depth interviews. The interviews were analyzed using two methods: inductive, data-oriented analysis (Kupferberg, 2010; Fereday & Muir-Cochrane, 2006), and deductive, theory-oriented analysis, using Brinson's model (1993), which classifies the contribution of the art of dance to school curriculum into six categories.

The findings showed that the teachers imparted a particular validity to Brinson's universal model. It was also found that the interviewees related more extensively to the contribution of the subject to pupils in the category of personal and social education. It may be surmised that their emphasis on

this category derives from their perception that dance is a means for reinforcing values and for personal development. The analysis through the inductive, data-oriented method enriched the model with sub-categories and indicated that the teachers were dealing with a cognitive dissonance (Festinger, 1985 [1962]) between their perception that dance contributes to self-realization in the physical, emotional and cognitive dimension, and their fear of influences contradicting Halacha. The integration of the two methodologies in decoding the interviews clarified that the interviewees overcome this dissonance with a heightened sensitivity to maintaining the boundaries of Halacha when teaching dance, out of their perception that the subject contributes to religious and spiritual empowerment. Despite the small scope of the study, its contribution is in making available information on the teaching of dance in the general-religious education, and its implications for teachers.

*The research was supported by the Intercollegiate Research Authority at Mofet Institute.*

*Translation of the article into English was made possible with the support of "Orot Israel" – Academic College of Education*

department created the first and only framework in Israel for the religious sector, in which observant women can train towards teaching dance in the spirit of Halacha.

The establishment of the dance department may be seen as another expression of the gradual change the religious-Zionist community has been undergoing since the second half of the 20<sup>th</sup> century. Modern cultural influences, headed by the feminist movement raising the flag of gender equality, led to significant changes in the lives of religious women. The road was paved for having options for gaining higher education and integrating into the labor force, as well as for changes in the division of roles

between genders within the family, and more. The spiritual leaders of religious Zionism did not object to the cultivation of equality between the genders, as long as these changes remained within the boundaries of Halacha. In the education of girls in religious Zionism gradual changes occurred in structure, organization and contents, following demands by students and graduates to realize their self-development. Since the 1980's an essential scholastic change took place with the establishment of frameworks for Torah studies for women [Midrasha]. This revolution was characterized by an active search of the female students for spiritual meaning in Torah studies as part of their intellectual studies (El'or, 1998; Dagan, 2006; Perelshtein, 2011).

The demand that arose from the field for the establishment of the dance department led to the creation of a reservoir of observant dance teachers seeking ways for expressing spiritual processes by means of dance. These teachers provide an answer to the ideology of the general-religious education, according to which the educational staff in its institutions should identify with its values and set a personal example in their life patterns and behavior (Dagan, 2006). Being pioneers in the field in the religious sector, the dance teachers who graduate from the department deal with the challenges of integrating the subject into the general-religious education system. First and foremost, they deal with the concern of principals and educators about integrating dance into the curriculum, in fear it might introduce a foreign cultural spirit into school. The source of this concern is the lack of religious guidance with aggregated experience that could respond to the various questions that arise following the integration of dance into the curriculum. They must also create a syllabus that is suited to the school culture and all its students, with the conception that "educational dance" is intended to expand the educational horizons of all pupils and is not meant to train professional dancers (Ron, 2006; McCutchen, 2006).

As part of their worldview and their training process, these teachers pave a religious road for dance teaching out of their coping with educational questions and ideological dilemmas that art education presents in the religious sector. One of the main dilemmas with which they deal is the tension between free personal expression and maintaining Jewish Halacha. In dance this means, among other things, coping with the issue of modesty, which requires sensitivity to a balance between body and soul in the path of the Torah, especially for an art in which the human body is the main instrument of expression. An additional aspect of the issue of modesty is the teaching of boys in dance lessons led by female teachers. This aspect was examined as part of the Halachaic clarification that accompanied the writing of the vision for the dance department, and regarding this aspect Rabbi Yaacov Ariel had ruled that in teaching the subject the group of boys should be separated from the group of girls starting in the third grade. From this age and up, female teachers will teach only girls.

This article deals with one aspect of a wide-ranging combined study, conducted regarding observant dance teachers, graduates of the dance department. This is in fact a pioneering study in the field of dance education in the general-religious education

system in Israel, which broadens the knowledge base created by previous studies about a multitude of aspects of dance education in Israel, as part of formal and informal national education (Ophir, 2012; Nativ, 2010; Peretz, 2003; Ronen-Tamir, 2007; Ron-Ronkin, 2009).

### Theoretical Background and Research Context The Importance of the Arts in Education

Researchers and theoreticians of education claim that the objective of art education in school-based programs is to promote aesthetic education for all students, as part of their basic curriculum. The objective of the curriculum is for students to experience and to produce work in the various arts; understand the importance and role of the arts in human culture and history; react to the qualities of the arts; and form well-founded judgments regarding the arts. According to these researchers, artistic education develops thinking abilities, deepens understanding and sensitivity, expands on knowledge of the world and facilitates learning of new concepts (Dewey, 2001; Eisner, 1998; Goldberg, 2012; McCutchen, 2006).

The theory of multiple intelligences (Gardner, 1995), which claims that human intelligence is not a single mental entity, but rather a combination of many separate intelligences, strengthens this approach. Gardner identified, so far, eight distinct intelligences of equal importance: linguistic intelligence; mathematical-logical intelligence; spatial intelligence; musical intelligence; physical-kinesthetic intelligence; interpersonal intelligence; intrapersonal intelligence and naturalistic intelligence. Each of the intelligences has a distinct location in the brain and unique mechanisms for processing and expressing information. An implication of the theory of multiple intelligences is that students are different from one another. Every one of the students is intelligent in their own way, and hence they each deserve teaching that is suited to their talents and inclinations, in order to enable them to acknowledge the full potential embodied in them, and to enrich their existence and the environment in which they live.

The integration of the arts in education allows students, in whom these intelligences are fertile, to discover their strengths on the one hand, and on the other hand to develop and find expression not only in the fields of the arts, but through them to also gain strength in other areas. Goldberg and Eisner (Goldberg, 2012; Eisner, 1998) strengthen Gardner's attitude and claim that art education is important to all students, and not only to those with special talent, since the arts allow for educational experiences that enable students to express themselves through independent creation, to deepen their sensitivity and awareness of the external and internal worlds, and to hone their critical thinking on the aesthetic qualities of art and life.

Despite the above mentioned factors, art studies in school are often marginal in relation to the core of the formal curriculum. This division is based on the positivist perception, which values 'knowledge' that is empirically tested, and which may be proved or disproved. According to this approach, the cognitive activity

### Introduction

This article examines the perceptions and positions of Jewish observant dance teachers towards the teaching of dance to pupils in formal school frameworks of the Israeli general-religious education system. These teachers are graduates of the dance department at a religious academic college of education. This department was launched in 1998, following an approach made by religious women to the then Minister of Education, the late Zevulun Hammer, to enable them to have an academic training that would combine elements of a religious worldview with choreographing and teaching dance. The establishment of the



# Table of Contents

Editors Notes **1**

## Peer Reviewed Articles

Women's Bodies in Writing and Words in Motion:  
Gaps and Paradoxes in Writing the Body as a Text and in Dance  
Improvisations | Tamar Sar-Shalom **3**

"A Connection of the Upper and the Lower Spheres": Perceptions and  
Positions of Observant Dance Teachers towards the Teaching of Dance  
to Pupils in the Israeli General-Religious Education | Talia Perlshtein **15**

A Case Study: Incorporating Digital and Visual Literacy in the Curriculum  
for Studying Dance History in Dance Studies in Israel | Hilit Wasserbrot **24**

## Conferences

Creative Artists' Voices Conference: Manifesto | Ran Brown **32**

"Manifestos" – An interview with Ran Brown | Gaby Aldor **34**

Thoughts following the Contact-Improvisation  
Conference in Kiev | Arie Bursztyn **36**

Moving between Localism and Globalism and Glocalization: Israeli  
Theatrical Dance in the Era of Globalization | Milca Leon **38**

## New Books

*Festive Dances - Collection of Dances within the Yearly Cycle*  
by Tirza Sapir and Shlomit Ofer | Shiri Lilos **41**

*Embodying Hebrew Culture – Aesthetics, Athletics and Dance  
in the Jewish-Community of Mandate Palestine*  
by Nina S. Spiegel | Yonat Rothman **43**

*Bring Forth my Fortune* by Rina Sharett | Ora Brafman **45**

Pages from the book: *The Space* | Liat Dror **47**

Premiers January-June 2014 | Edited by Adva Kedar **49**

## Archives

Batsheva Dance Company Archive Project | Iris Lana **52**

Batsheva Dance Company Archive Project | Iris Lana **61**  
Translated to English

*Festive Dances: Collection of Dances within the Yearly Cycle*  
by Tirza Sapir and Shlomit Ofer | Shiri Lilos **64**

Women's Bodies in Writing and Words in Motion:  
Gaps and Paradoxes in Writing the Body as a Text  
and in Dance Improvisations | Tamar Sar-Shalom **79**

"A Connection of the Upper and the Lower Spheres": Perceptions and  
Positions of Observant Dance Teachers Towards the Teaching of Dance  
to Pupils in the Israeli General-religious Education | Talia Perlshtein **91**

Table of Contents **92**

On the cover: *Rujum*

Choreographer: *Ruth Ziv Ayal*

Dancer-collaborator: *Yael Turgeman*

Photographer: *Gal Deren*

## Dance Today (Mahol Akhshav)

The Dance Magazine of Israel,  
Issue no. 26, August 2014

Editor: *Dr. Ruth Eshel*

eshel.ruth@gmail.com

dance.today.israel@gmail.com

Editorial Board: *Dr. Ruth Eshel,*  
*Nava Zukerman, Dr. Dan Ronen,*  
*Yonat Rotman, Sari Katz-Zichroni,*  
*Einav Rosenblit, Ronit Ziv*

Advisory Board for refereed articles:

*Dr. Ruth Eshel, Dr. Sari Elron,*

*Dr. Yali Nativ*

Graphic Design: *Dor Cohen*

Text Editing: *Ran Schapira*

Printing and Binding: *A.A.A Print*

Publishers: *Tmuna Theatre*

Address: *8, Shonzino Street,*

*Tel Aviv 61575*

Tel: *03-5611211*

Fax: *03-5629456*

E-mail: *tmu-na@tmu-na.org.il*

Sales: *Tmuna Theatre box office,*

Tel: *03-5611211*

Sales for institutes: *Dganit@tmu-na.org.il*

Published with the assistance of:

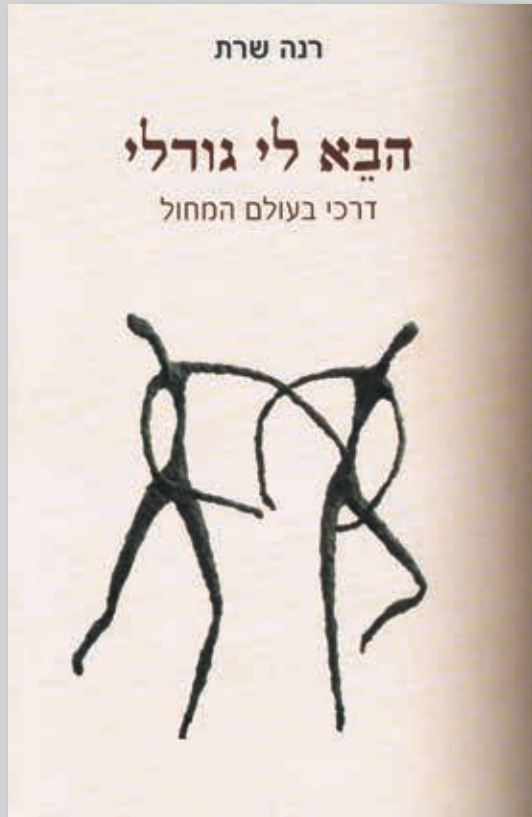


The editors are not responsible for the  
advertisements' content

© All rights reserved

ISSN 1565-1568

# ספרים חדשים



## הבא לי גורלי

"הספר כתוב בשקדנות ובפרטנות [...]. קראתי אותו בעניין רב". אורה ברפמן, מחול עכשיו (ראו עמ' 44-45).



## גוף אנושי מדי

"הספר עשיר בתובנות חדשות לאיש המחול, וחברו בו יידע תיאורטי של הזן יחד עם ניסיון אישי מעשי של החוקרת במחול מה שמקנה לכתיבה שלה אמינות הנוגעות ישר בלב העניין בלי התפלספות יידענית. למרות עומק הנושא הכתיבה קולחת וידידותית. ויותר אפילו לקריאת המחול על פי זן, הספר טומן בתוכו פנינים של חוכמה והגות שניתן לקחת כציוד המלווה אותך לחיים". רות אשל, גלריה, הארץ.



## מועדים למחול

"הספר הוא תיעוד משמעותי של הריקודים שיצרה ספיר. סמלי כתב התנועה נותנים לספר ייחוד ומאפשרים היכרות מעשית עם כתב התנועה אשכול-וכמן, וכן תיעוד ושימור של מסורת המחול בקיבוצים גת וכרמיה כפתח להיכרות עם מחולות החגים בקיבוצים ולהבנתם". שירי לילוס, מחול עכשיו (ראו עמ' 41-42).



## מקום לפעולה

"מעבר עומק הכתיבה ועושר המקורות והציטוטים, ומעבר לבחינת מודלים כוריאוגרפיים ושיטות עבודה, חשיבותה של אסופת מאמרים טמונה בהישג נוסף: בראון מצליח למקד את הדיון באוניברסליות של עבודת היצירה". גבי לרין, ספרים, הארץ.

# הכי קרובים ליוצרי המחול



צילום: גדי דגון / מתוך אקוריום / אודליה קופרברג מבצעת תמר סון / עיצוב: דורית טלפז

**\* סופי שבוע יוצר אוצר - בתמיכת קרן ביסטריצקי עם היוצרים:**

מאיה ברנר, מאיה לוי, סהר עזמי, אור מרין, ארקדי זיידס, מיכל הרמן ושלומי ביטון

**\* סאוסאן** מופעי מחול אתני בבכורה

**\* פרויקט 48** מחול מקורי וחד פעמי שנוצר ב-48 שעות

**\* 7x7** שבעה יוצרים, שבע דקות, על במה אחת עם מחול במיטבו

**\* פעילות לכל המשפחה בחוה"מ סוכות**

**ועוד מגוון מופעי מחול, תערוכות ומופעים רב תחומיים שלא תראו בשום מקום אחר.**



מינהל תרבות  
נמל יפו  
JaffaPort

**כרטיסים: 03-9021563 פרטים באתר עמותת הכוריאוגרפים**



קרן ביסטריצקי  
למצינות באמנויות הבמה